Warum lernen wir die alten Sprachen?

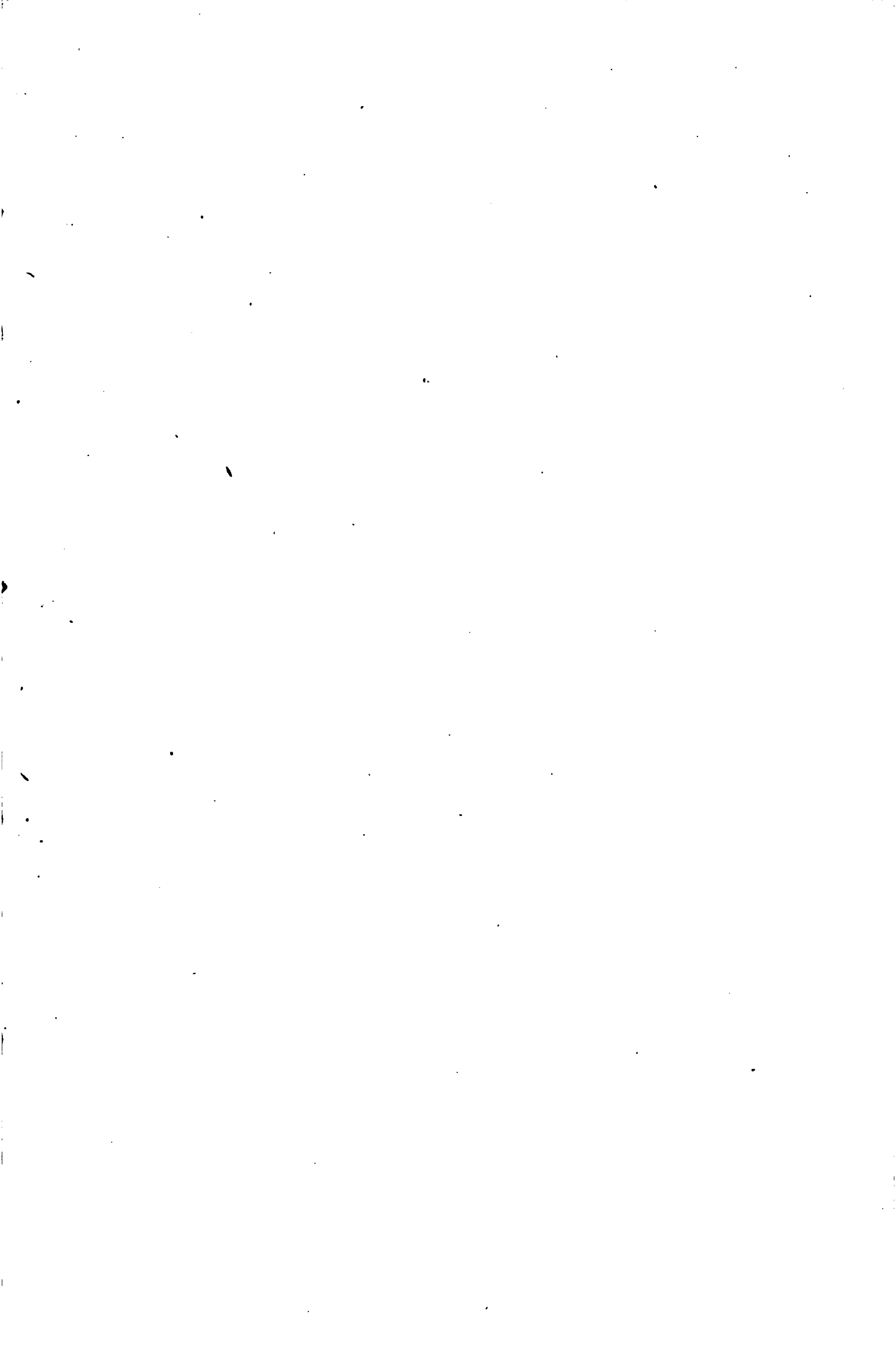
Von

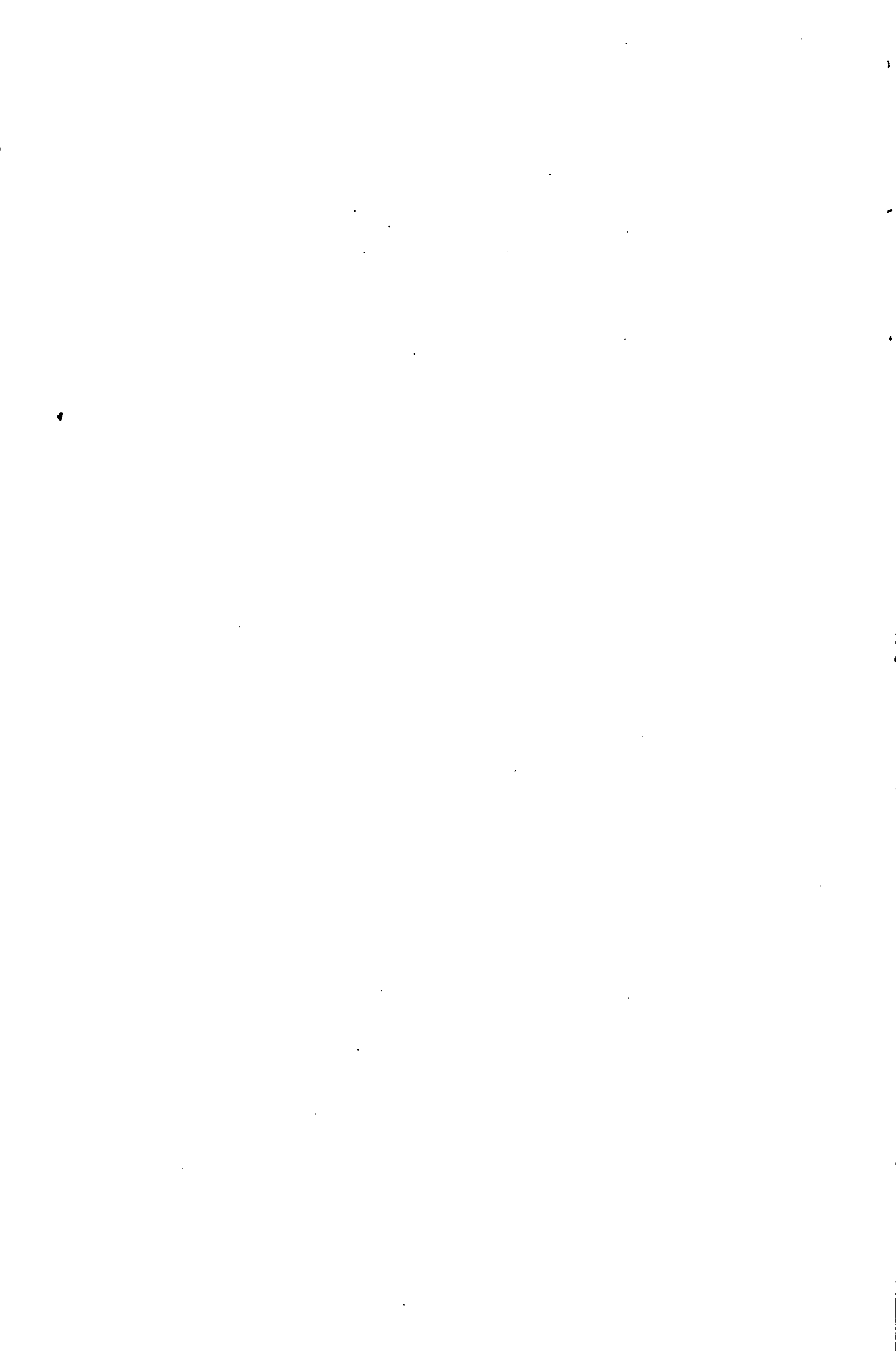
Dr. Max Eichner.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1901.



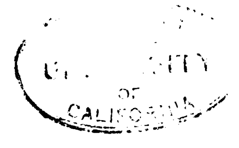




Warum lernen wir die alten Sprachen?

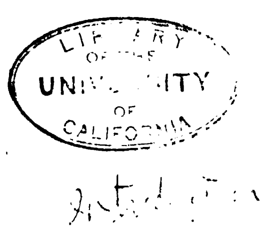
Von

Dr. Max Eichner.





Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1901.



Einleitung.

In magnis voluisse sat est.

Wenn man die begeisterten Reden las, welche im Laufe des letzten Winters (1899/1900) in dem Landtage über und für die altklassische Bildung gehalten wurden, wenn man sich dabei an das energische Eintreten der Dezemberkonferenz für dieselbe erinnerte und wenn man schließlich den Berichten über die Junikonferenz folgte, dann konnte man leicht zu der Ansicht kommen, die alten Sprachen seien im Unterrichte bei der Ausbildung der für die leitenden Kreise bestimmten Jugend so fest und sicher fundiert, daß es vollständig unnötig sei, überhaupt noch ein Wort darüber zu verlieren. Zeugten doch die Reden davon, wie tief eingewurzelt die Überzeugung von dem Bildungswerte des klassischen Altertums in dem Innersten der einzelnen Redner war, atmeten sie doch einen Geist von idealer Gesinnung und Wertschätzung unsrer gymnasialen Bildung, daß jeder Lehrer der alten Sprachen sich glücklich schätzen konnte in dem Gedanken, daß auch er vielleicht dazu beigetragen habe oder noch dazu beitragen könne, in den Herzen seiner Schüler eine gleiche oder wenigstens eine ähnliche Gesinnung hervorzurufen! Selbst von denjenigen Abgeordneten bezw. Mitgliedern des Herrenhauses, welche für eine Erweiterung der Rechte der Realgymnasien und Oberrealschulen eintraten, hat sich keiner gegen die altklassische Bildung an sich ausgesprochen. Denn der eine erklärt, er wäre der letzte, der verlangen wollte, daß auf unsern Gymnasien der Unterricht in den alten Sprachen heruntergeschraubt werden sollte, ein andrer betont, es liege ihm absolut fern, den griechischen Unterricht abzuschaffen oder ihn anzufechten, während ein dritter „unsre ehrwürdigen klassischen Gymnasien in ihrem alten Glanze erhalten wissen möchte". Und in der Sitzung vom 30. März 1900

wurde im Herrenhause vom Ministertische aus das erlösende Wort gesprochen, „daß es nicht die Absicht der Unterrichtsverwaltung sei, an den wesentlichen Grundlagen des humanistischen Gymnasiums zu rütteln" und daß eine Folge der Reform der höhern Schulen nicht etwa die Beseitigung der humanistischen Gymnasien oder derjenigen Grundsätze sei, die bisher die Eigenartigkeit und den Stolz unsers deutschen Unterrichts gebildet hätten. Nicht lange nachher, in der zweiten Juniwoche, tagte im Kultusministerium die Schulkonferenz. Zu den Hauptfragen, mit denen sie sich zu beschäftigen hatte, gehörte die Umgestaltung des griechischen Unterrichts. Als hierbei „zwei Gelehrte die Debatte über diesen Lehrgegenstand auf eine geistige Höhe hoben, wie es selten in pädagogischen Dingen geschieht" [1]) und das Griechische keine quantitative Einbuße erleiden, wohl aber eine qualitative Verstärkung erfahren sollte, da fehlte es nicht an Stimmen, die alles im rosigsten Lichte erblickten, und schon tauchten in Zeitungsnotizen Mitteilungen auf, daß sogar der lateinische Aufsatz wieder eingeführt werden sollte. Waren aber alle diese Annahmen richtig und über allen Zweifel erhaben? Täuschte man sich nicht vielleicht gerade deshalb, weil man gern glaubte, was man gern wollte?

Inzwischen ist die Entscheidung gefallen, und sie hat mit einem Schlage allem Hangen und Bangen ein Ende gemacht! Ob freilich zu allseitiger Befriedigung, das dürfte billig zu bezweifeln sein. Hatte sich doch noch kurz vor der Junikonferenz „ein Warnruf in zwölfter Stunde" vernehmen lassen; „Finis Gymnasii" lautet die elegische Überschrift dieses Artikels der Preußischen Jahrbücher.[2]) Es ist aber jetzt nicht nur das als eingetreten zu bezeichnen, was der Verfasser befürchtet und gern noch verhüten möchte, daß nämlich das Realgymnasium zu einer „erstklassigen" Schule werde und das Griechische fakultativ werden könne, auch was noch gar nicht in den Bereich der Möglichkeit gezogen wird, daß die Oberrealschule teil haben könnte an den Berechtigungen der Realgymnasien, ist jetzt als fait accompli zu betrachten. Die Oberrealschule, „die Schule der Zukunft", ist somit nicht erst „in einen erbitterten Kampf ums Dasein, und das heißt hier um Berechtigungen hineingedrängt worden." Das

[1]) National-Zeitung, Morgen-Ausgabe vom 23. Juni 1900.
[2]) Heft III. 1900.

sind Thatsachen, mit denen man nun rechnen muß, nachdem die Allerhöchste Ordre über die Weiterführung der Schulreform vom 26. 11. 1900 ausdrücklich erklärt hat: „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört." Sollten wir aber deshalb mit einstimmen in die Trauerklage „finis Gymnasii"? Ein Kaufmann müßte schlechte Waren führen oder wenigstens von dem Werte derselben wenig überzeugt sein, würde er meinen, seine Kunden kämen zu ihm nur, so lange sie auf ihn angewiesen sind, er würde sein Geschäft aber schließen können, sobald er Konkurrenz erhielte! Jetzt, da das Gymnasium Konkurrenz bekommen hat, wird es sich zeigen, nicht ob, sondern daß es im stande ist, mit den andern gleichberechtigten Schulen zu konkurrieren, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen den Bildungswert besitzt, den man ihnen seit über hundert Jahren nachgerühmt hat. Wohl wird, das unterliegt mir keinem Zweifel, die Zahl der Gymnasien geringer werden, ebenso wird die Schülerfrequenz auf manchem Gymnasium abnehmen — das letztere aber hat man ja schon lange erstrebt — doch ist die notwendige Folge davon nicht, daß auch die Zahl derjenigen geringer wird, die mit einem Zeugnisse eines Gymnasiums zur Universität übergehen.

Ich verkenne indessen nicht, daß es vielleicht etwas optimistisch klingen wird, wenn ich dem finis Gymnasii ein renovatum Gymnasium entgegen zu stellen wage und der Überzeugung Ausdruck gebe, daß die Gymnasien jetzt noch unter den besten Auspicien in diese neue Epoche der Entwickelung des höhern Unterrichtswesens eintreten können; denn noch sind weite und maßgebende Kreise von dem Bildungswerte der alten Sprachen durchdrungen. Nur wird es Sache der Gymnasien sein, dafür zu sorgen, daß diese Überzeugung nicht abnimmt, daß man nicht aufhört, „die humanistische Bildung zur vornehmern zu stempeln"[1]) und daß die frühern Angriffe, denen das Gymnasium fast von

[1]) Verhandlungen des Herrenhauses vom 30. März 1900.

Anfang an ausgesetzt war, nicht wieder aufgenommen werden. Sägen wir also nicht selbst den Zweig ab, auf dem wir sitzen, und hüten wir uns vor der schweren Selbstanklage nos desumus! Wie die Erfahrung gelehrt hat, haben früher die häufigen Anklagen den Gymnasien mit ihrer humanistischen Grundlage wenig zu schaden vermocht; denn trotz der veränderten Lehrpläne von 1882 und 1891 haben die alten Sprachen noch immer einen großen Teil der Unterrichtsstunden behauptet, und nur die deutsche Sprache ist dafür in die Stelle eingerückt worden, die sie schon längst hätte einnehmen sollen. Freilich ist der lateinische Aufsatz gefallen, nachdem so lange Zeit an seinem Sturze gearbeitet worden war. Hatte doch schon in der Direktoren-Versammlung in Posen 1867 ein Gymnasialdirektor — ich darf wohl sagen — die Kühnheit, die These aufzustellen: „Die freien lateinischen Aufsätze bleiben aus dem Unterrichte weg und werden auch beim Abiturientenexamen nicht mehr gefordert — an ihre Stelle tritt Übersetzung eines Abschnittes aus einem Klassiker mit einem Kommentar in deutscher Sprache." Über Gebühr mag man den Aufsatz bisweilen angegriffen und herabgezogen haben — manch einer hat wohl seine Freude daran gehabt — aber ebenso hat man ihn ungebührlich gepriesen und sogar als Blüte des Gymnasialunterrichts gefeiert. Die taube Blüte ist nun abgefallen, „klanglos ist der lateinische Aufsatz zum Orkus hinabgesunken." [1])

Indessen bin ich weit davon entfernt, wenn auch die Stundenzahl etwas vermindert und das freie Lateinschreiben aufgehoben worden ist, deshalb zu glauben, daß der humanistische Unterricht wirklich in seinem Innersten erschüttert und gefährdet worden ist. Vielmehr rechne ich mich zu den „gefälligen Leuten, die in Fachschriften und Tagesblättern nachzuweisen unternehmen, daß es gar nicht so schlimm sei und daß, wenn sich nur die Lehrer in den neuen Lehrplan hineindächten, mit ihm dasselbe, wo nicht sogar Besseres erreicht werden könne als mit dem frühern." [2]) Als ob die klassische Bildung nur ein noli me tangere wäre, ein Kartenhaus, welches bei der leisesten Berührung einfällt! Ein festes Gebäude ist sie oder soll sie vielmehr sein, dem es nicht

---

[1]) Lehrproben und Lehrgänge. Heft 63, S. 105.
[2]) Preußische Jahrbücher. S. 514.

schadet, wenn hier oder da ein paar Steine weggeschlagen werden! Und kein Gebäude ist so fest, daß nicht der Zahn der Zeit an ihm nagte. Deshalb vermag ich nicht einzustimmen in den Ruf: Ceterum censeo latinam linguam esse restituendam,[1]) ich würde es vielmehr für eine große Gefahr halten, wenn dieser Wunsch in Erfüllung ginge. Dann würde nach einiger Zeit nur eine um so stärkere Gegenströmung eintreten, die imstande wäre, vielleicht die ganze humanistische Bildung mit einem Schlage in unsern Schulen zu vernichten. Da aber diese Gefahr nicht völlig ausgeschlossen ist, halte ich es für die Pflicht aller, die es mit der alten Bildung ehrlich meinen, die Augen nicht zu verschließen, sondern Vorkehrungen zu treffen, daß die alten Klagen, denen das Gymnasium bisher Widerstand zu leisten vermochte, sich nicht in verstärktem Maße wiederholen. Die Klagen wegen der Überbürdung können wir hier füglich übergehen, weil sie nicht das Gymnasium allein betreffen, sondern auch gegen andre Schulen in gleicher Weise vorgebracht werden können. Eine andre Klage richtete sich dagegen, daß das Gymnasium nicht junge Deutsche, sondern junge Griechen und Römer heranbilden wolle, daß es mit den Einrichtungen und Gesetzen und der Geschichte der alten Kulturvölker genügend bekannt mache, dagegen blutwenig oder gar nichts über die heutigen Zustände des Landes seinen Zöglingen beibringe, dem sie angehören und an dessen Leitung sie später teilzunehmen berufen seien. Einer Wiederholung solcher Vorwürfe dürfte durch die Lehrpläne von 1891 vorgebeugt sein. Eine dritte Anklage aber richtete sich gegen den Übereifer der Philologen, die aus dem Gymnasium eine Vorschule für künftige Philologen machten, die die Grammatik der beiden alten Sprachen zur Hauptsache erhoben und die Lektüre der Schriftsteller über Gebühr vernachlässigten.[2]) Und ich wage zu fürchten, daß wir Gefahr

---

[1]) 22. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner in Köln.

[2]) Schleiermacher: „— daß das große Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen gebe, die übrigen Zöglinge dagegen, welche sich einem andern Berufe widmen wollen, sehr viel nur in spem futurae oblivionis lernen.“ Bei Nerrlich, das Dogma des klassischen Altertums. S. 252.

von Raumer: „Mit vollem Recht haben sich schon Schulmänner dagegen ausgesprochen, daß man auf Schulen häufig so unterrichtet, als wären alle Schüler bestimmt, Philologen zu werden, oder vielmehr, als wären sie es schon.“ Geschichte der Pädagogik. III, S. 57.

laufen, uns wiederum dieser Anklage auszusetzen. Fehlt es doch nicht an Beweisen, daß wir auf dem besten Wege dazu sind, wieder in die Zeiten zurückzukehren, von denen die Lehrpläne von 1882 und 1891 die Gymnasien endlich hatten frei machen wollen. Wenn hier nicht völlige Klarheit geschaffen wird, dann zieht der alte philologische Schulbetrieb, der dem Gymnasium so viel Feinde gemacht hat, wieder mit klingendem Spiel und mit fliegenden Fahnen durch das Hinterpförtchen ein, welches die neuen Lehrpläne bezw. die spätern Erläuterungen dazu gelassen haben. Die Lektüre war vorher, so können wir wohl unbeanstandet sagen, die Magd der Grammatik, und die neuen Lehrpläne haben die Grammatik zur Dienerin der Lektüre machen wollen; aber die Dienerin fängt nachgerade an, wieder Prätensionen zu machen, daß sie die Gebieterin bald in Schatten stellen möchte. Hat man doch aus den Bemerkungen[1]) schließen zu müssen geglaubt, daß die neuen Lehrpläne durch sie in Bezug auf die lateinischen Übersetzungen in den Oberklassen geradezu aufgehoben seien, und man hat sie als neue Bestimmungen den „frühern Bestimmungen“ entgegenzusetzen versucht. Ich vermag nicht zu behaupten, daß ich diesen Eindruck aus der Ministerialverfügung (Centralblatt S. 432) gehabt habe, schließe vielmehr mit dem Verfasser des Aufsatzes „Zur Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums“,[2]) daß die Lehrpläne durch diese Bestimmungen nur erläutert werden sollten und einige Mißverständnisse, durch

---

Ziegler: „Unsre Gymnasien sind keine speziellen Vorbereitungsanstalten für Philologen, keine philologischen Fachschulen. Dazu haben sie leider Gottes allzu eifrige und allzu einseitig gebildete philologische Lehrer machen wollen und oft genug auch wirklich gemacht; was diese dadurch erreicht oder vielmehr welches Unheil sie damit angerichtet haben, das wissen wir alle; und noch schlimmer als der wirkliche Schaden ist der böse Ruf, in den sie unsre Gymnasien gebracht haben.“ Die Fragen der Schulreform. S. 28.

Uhlhorn: „Darin liegt die Hauptschädigung, daß unsre Bildung eine einseitig philologisch-grammatische ist, während sie eine historische sein sollte.“ Dezemberkonferenz S. 132.

„Formalismus und Grammaticismus, der, wenn irgend etwas, die klassischen Studien schließlich vernichten muß und wird.“ Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben, Heft 30, S. 2.

[1]) Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung. 1897. S. 431 ff.

[2]) Lehrproben 2c. Heft 58, S. 45 ff.

welche die Prüfungsarbeiten den Wert selbständiger Leistungen verloren hatten, richtig gestellt wurden. Ferner erklärt es die Abhandlung über den „Grundirrtum im Sprachunterricht nach den Lehrplänen des Jahres 1892" für „geradezu unbegreiflich, daß man sich im Jahre 1892 dazu entschlossen hat, die vollkommenste Form der lateinischen Komposition, nämlich den lateinischen Aufsatz, zu untersagen." (Lehrproben ꝛc. Heft 65.) Noch größere Besorgnis beschleicht mich, was die reaktionären Bestrebungen gegen die Lehrpläne betrifft, wenn ich die grammatischen Zukunftsgedanken (Neue Jahrbücher für d. kl. Altertum. 1900 Band 5/6 S. 154) lese mit ihrer Kritik über einige neue lateinische Grammatiken und dann den neuen Vorschlag selbst: „Der eigentliche Konjunktiv dient zum Ausdruck der seelischen Depression. Zu ihm griff der Römer, wenn er von Furcht, Angst, Besorgnis, Kleinmut, Verzagtheit erfüllt war, wenn ihn quälende Ungewißheit, bange Zweifel, Verzweiflung erfaßten, wenn er sich über etwas staunend verwunderte, was er nicht verstand und begriff, wenn ihn das Gefühl der Schwäche einem andern gegenüber beherrschte, kurz, wenn er sich in irgend einer fatalen, unangenehmen, unbehaglichen Lage befand, also niedergeschlagen, seelisch gebunden war." Und dann folgen die depressiven Wunschsätze, die depressiven Aufforderungssätze u. s. w. Wenn wir allgemein so verfahren wollten, dann müßte ich sagen: die Tage des alten Gymnasiums sind gezählt! Auch die beiden folgenden Abschnitte, die einem 1899 erschienenen Übungsstoffe[1]) für die obern Klassen entnommen sind, lassen mich an die Zeiten zurückdenken, welche weit vor den neuen Lehrplänen lagen und in denen man dem Gymnasium vorwarf, daß sie dazu beigetragen hätten, den deutschen Stil statt zu verbessern, zu verschlechtern. „Es ist zweifelhaft, ob dies geschehen wäre, wenn nicht Cicero, der damals im 40. Lebensjahre stand, dem Volke zur Annahme jenes Gesetzes geraten hätte. Es ist fraglich, ob er dies gethan haben würde, wenn er gewußt hätte, was in Zukunft geschehen würde, da wir wissen, daß er

---

[1]) „— Diese Gefahr wird noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren Zweck verfehlende Abfassung nicht weniger Übungsbücher, welche womöglich jedes Wort zu einem Anlasse des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen und durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschließende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen." Centralblatt 1882, S. 239.

später gesagt hat, er bereue, jenen Vorschlag dem Volke empfohlen zu haben. — Um seine Mitbürger von der Notwendigkeit zu überzeugen, den Pompejus zum Oberfeldherrn im Mithridatischen Kriege zu erwählen, erinnert sie Cicero daran, daß sie im früheren Kriege große Schande erlitten hätten, was, wie wir wohl wissen, nicht geschehen wäre, wenn schon damals einem Manne die Leitung des Krieges übertragen worden wäre, von dem man hätte hoffen können, daß es ihm gelingen würde, an Mithridates Rache zu nehmen." Noch weiter! Eine neue lateinische Grammatik hat den neuen Lehrplänen insofern Rechnung getragen, daß sie einen großen Teil von dem wegließ, was man als traditionellen Ballast, oder wie die Ausdrücke noch lauten mögen, bezeichnet hat. Aber in dem Übungsbuche dazu für Obersekunda und Prima erscheint das, was vorher weggeblieben war, als Anmerkungen unter dem Texte und bei den Phrasen wieder, weil der Verfasser „das Vermißte der Kenntnis des Schülers keineswegs vorenthalten will", und so ist der Stoff nicht nur nicht vermindert, sondern, wenn ich recht sehe, eher noch vermehrt worden und zwar mit einer Menge von synonymischen Feinheiten. Und auf diese kann man doch besonders das Wort Goethes anwenden: „Im Auslegen seid frisch und munter! Legt ihr's nicht aus, so legt was unter." Schon Schrader warnte in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (1868 S. 370) vor „solchen Sonderungen, welche in dem Sprachgebrauch sich nicht genügend ausgedrückt finden, nur den lebendigen Leib der Sprache abtöten und deshalb als ein müßiges und jedesfalls unpädagogisches Spiel des Scharfsinns unterbleiben müssen." So ist nun alles hier und dort beim Alten geblieben[1]), bis auf die geringere Stundenzahl. Da man aber im Wesentlichen dasselbe noch erreichen will als früher — nur die neuen Lehrpläne und die spätern Erläuterungen wollen es nicht — so ist die Folge davon ein Hasten und Jagen, ein Stürmen und Drängen, unsre Schulen werden nervös[2]), Schüler sowohl wie Lehrer! Von diesem Gesichtspunkte aus trage ich auch Bedenken, mich über die 3 Stunden zu freuen, um die jetzt der lateinische

---

[1]) Schrader, Erfahrungen und Bekenntnisse. 1900. S. 32 sagt: „— das Arbeitsgemisch ist so bunt wie früher geblieben und auch die Arbeitsmasse kaum verringert."

[2]) Landtagsverhandlungen 1900 über höheres Schulwesen von Kannengießer. S. 59.

Unterricht in den Gymnasien vermehrt werden soll, und zwar in Quarta und den beiden Tertien um je eine Stunde. Denn ich vermag nicht einzusehen, in welcher Weise diese Mehrstunden dem wichtigsten Teile des lateinischen Unterrichts, der Lektüre, nützlich sein können. Wenn immer über grammatische Unsicherheit geklagt wird, so beziehen sich die Klagen sicherlich zum größten Teile schon auf die elementarsten lateinischen Grundlagen; zu einer größern Sicherheit und zu größerer Ruhe würde darum meines Erachtens eine Verstärkung der Lateinstunden in den beiden untersten Klassen beigetragen haben. So aber kann ich mich der Befürchtung nicht erwehren, die Mehrstunden könnten für die Gymnasien zu einem Danaergeschenke werden. Man wird wieder mehr Grammatik treiben, man wird den Lehrstoff nicht weiter einschränken, vielmehr ihn wieder vermehren zu müssen glauben und dies in Klassen, wo eine Einschränkung des Stoffes durch Weglassung alles dessen, was im Deutschen und Lateinischen gleich ist, eher wünschenswert ist. Ich begnüge mich an dieser Stelle über diesen Punkt Worte Schillers anzuführen, die den Verhandlungen der Dezemberkonferenz entnommen sind (S. 99): „Eine Beschränkung ist hier sehr wohl möglich, ja der Lehrer würde gezwungen sein, gerade in dieser Klasse (in Untertertia) den Unterricht von unnützen und verwirrenden Einzelheiten zu entlasten; gerade die Modus- und Tempuslehre bringt den Lehrer in Gefahr, eine Unmasse von Einzelheiten in den Unterricht einzuführen. Diese Möglichkeit wird beseitigt, wenn die Zahl der Stunden beschränkt wird." Und was von der Untertertia gilt, das gilt mutatis mutandis auch von der Quarta und Obertertia! Wir müssen vielmehr doch alles thun, um zu verhindern, daß wir wieder in den Verdacht kommen, als ob wir dem lateinischen Stil vorarbeiten wollten, nachdem in den Erläuterungen zu den Lehrplänen „auf stilistische Fertigkeit nach den jetzigen Lehrzielen bestimmt verzichtet wird." (Centralblatt. 1897. S. 436). „Und wer es wagt, jetzt an das philologische Palladium des lateinischen Stils die Axt zu legen, handelt in Wirklichkeit konservativ; denn er sucht zu erhalten, was allein zu erhalten ist und was zu erhalten allein sich der Mühe lohnt." [1])

---

[1]) Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben Heft 30, S. 5.

Auch was die griechische Grammatik betrifft, fürchte ich, sind wir auf einem bedenklichen und gefährlichen Wege angelangt. Man sollte sich doch darüber klar sein, daß wir auf unsern Schulen in den griechischen Stunden nicht griechische Sprachwissenschaft treiben wollen. Was für einen Zweck sollen also die sprachwissenschaftlichen Änderungen haben, die sich in den neueren Grammatiken Eingang verschafft haben? Die alten Meister der Philologie haben nur die Form τέθεικα genannt, wie sie sich auch in den alten Grammatiken findet, jetzt heißt die Form τέθηκα. Der Plural des Plusquamperfektums lautete sonst ἐπεπαιδεύκειμεν 2c., jetzt ἐπεπαιδεύκεμεν, früher lernte man ᾔδειμεν 2c., jetzt ᾔδεμεν, früher hieß das Verbum μίγνυμι, jetzt μείγνυμι, früher ἔτισα, jetzt ἔτεισα, früher schrieb man μιμνήσκω, σώζω, jetzt muß unter dem η und ω ein Jota subscriptum stehen. Und das ließe sich alles ertragen, wenn wenigstens Einheit herrschte, aber die Texte der Klassiker richten sich danach nicht, auch nicht alle Grammatiken! Eine bekannte Homerausgabe für die Schulen schreibt in der letzten Ausgabe θεΐοιο, vorher einfach, wie es bisher üblich war, θείοιο u. s. w. Dem Commentar einer neuen Anabasis-Ausgabe ist ein synonymischer Anhang, der als ein Versuch anzusehen ist, angefügt worden. Bis jetzt war man ohne griechische Synonymik ausgekommen. Daß ein solcher Versuch für einen Philologen ganz interessant ist, dürfte unbestritten bleiben, ob aber eine Schülerausgabe ihn aufnehmen soll, möchte ich unbedingt bezweifeln. Nachdem wir uns seit einiger Zeit daran gewöhnt hatten, die Dualformen in den Paradigmen der Nomina und Verba nicht mehr regelmäßig mitlernen zu lassen, erschien vor kurzem in einer Fachzeitschrift ein kleiner Artikel, der die Notwendigkeit hervorhob, diese Formen wieder lernen zu lassen, weil sich ein paar solcher Formen doch in der Anabasis vorfänden. Es wäre ein leichtes, noch mehr Beispiele anzuführen, aber ich glaube, dies genügt, um zu zeigen, in welchem Maße sich bei uns jetzt der Epigonismus auszuprägen anfängt: im Großen sind wir klein geworden, im Kleinen wollen wir groß werden! Wenn wir auf diesem Wege weiter unbekümmert fortwandeln, dann werden wir dem Gymnasium keine neuen Freunde erwerben und die Freundschaft der alten uns bald verscherzen! Noch ist es Zeit zur Umkehr. Machen wir die Worte Jägers wahr, mit denen er im Deutschen Gymnasialverein am

5. Juni 1900 seine Rede schloß: „daß das Gymnasium seine bedeutende Stellung daher hat, daß es sich stets fähig erwiesen hat, den wirklichen Zeitbedürfnissen sich anzupassen, ohne sein Lebensprinzip zu verleugnen." [1]) Thun wir das, bleiben wir diesem Lebensprinzip des Gymnasiums treu oder werden wir ihm treu, sondern wir den Weizen von der Spreu, sondern wir das Bleibende von dem Vergänglichen, schätzen wir den Kern und nicht die Schale, dann wird es um das Gymnasium nicht schlecht bestellt sein, dann wird die schöne Morgenröte, welche die weite Teilnahme an unsrer Schule uns auch heute noch aufgehen läßt, einen schönen, heitern Tag heraufführen, andernfalls Sturm und Unwetter!

---

[1]) Nationalzeitung, Abendausgabe vom 6. Juni.



I.

Der einzelne, welcher an der gemeinsamen Geistesbildung teil nimmt, ist nicht nur durch seine Zeitgenossen, sondern noch mehr durch verflossene Jahrhunderte und Jahrtausende bestimmt und von ihnen abhängig im Denken und Fühlen und Wollen.

(Steinthal. Einleitende Gedanken über Völkerpsychologie. S. 4.)

Des Meeres Wogen brausen noch heute am breiten Hellespont so wie zu der Zeit, da Priamus und das Volk des lanzenkundigen Königs die heilige Ilios gegen die hellumschienten Achäer verteidigte. Mit gleicher Gewalt wüten noch heute die Winde und erschüttern die Bäume des Waldes, „daß sie wild aneinander die ragenden Äste zerschlagen mit grauenvollem Getöse und Sturz der zerbrochnen umherkracht". So wenig wie zu den Zeiten Achills nimmt der große Bär, schon damals als Himmelswagen bezeichnet, heute teil an dem Bade im Okeanos, und die Sonne Homers leuchtet unentwegt den Sterblichen weiter, und sie lächelt auch uns! Es grünen und blühen jahraus, jahrein die Blätter und Blüten, und die Getreidefelder senken die Ähren, wenn der Sturmwind darüber hinwegfegt, und von der Frucht belastet, neigt der Mohn sein Haupt zur Seite. Und wie die Blätter vom Sturme des Herbstes verweht werden und der kommende Frühling wieder alles neu belebt, „so der Menschen Geschlecht; das wächst und jenes verschwindet". Die *νήπια τέκνα* unterscheiden sich in nichts von den kleinen Kindern von heute; der Mensch ist nach seiner Geburt jetzt so hilflos wie ehedem und bedarf der schützenden Pflege. Der kleine Astyanax fürchtet sich vor dem gewaltig wehenden Helmbusch Hektors und läßt sich dann von dem Vater, nachdem er den Helm abgesetzt hat, auf den Armen wiegen und kehrt wieder freudig zurück an der Andromache Brust; das kleine Mädchen hält sich fest an das Gewand der Mutter, um aufgenommen zu werden und läßt nicht

eher los, als bis des weinenden Kindes Bitte erfüllt ist. Und die Helden Homers gleichen uns noch in Liebe und Verachtung, in Furcht und Mitleid; sie hassen den, der anders redet und anders denkt, sie streiten sich vor Gericht und „es beteuerte dieser, alles hab' er bezahlt, ihm leugnete jener die Zahlung"; der Weingenuß erfrischt zur rechten Zeit den müden Helden, während er sonst seine Thätigkeit zu lähmen vermag; sie sind leicht geneigt, die Schuld auf einen andern zu schieben und lassen sich gern durch den Rat des Freundes belehren, während der Thor erst durch Schaden klug wird. Schon sie waren überzeugt, daß

„Nimmer Gedeihn bringt Vielherrschaft; nur einer sei Herrscher,
Einer nur Fürst, dem schenkte der Sohn des verborgenen Kronos
Scepter zugleich und Gesetze, damit er gebiete den andern";

und die schwere Verantwortung des fürstlichen Amtes bezeichnen die Worte:

„Nicht muß ganz durchschlafen die Nacht ein beratender Vormann,
Dem zur Hut sich die Völker vertraut und so mancherlei obliegt."

Glühendste Vaterlandsliebe aber verrät Hektors Ausruf: „Ein Wahrzeichen nur gilt: das Vaterland zu erretten." Einst alles wie heut! Aber welcher Unterschied zwischen Pandaros, der den Bogen zur Erde setzt und die Sehne befestigt, dann vom Köcher den Deckel abhebt, den geflügelten Pfeil, den Bringer bittrer Schmerzen, herausholt und auf die Sehne legt, die Sehne der Brust und das Eisen an des Pfeiles Spitze dem Bogen nähert, zielt und endlich zum Schuß kommt, und den Schnellfeuergeschützen der Neuzeit! Welch ein Unterschied zwischen den hölzernen Schiffen der Hellenen, die auf den Strand gezogen sind und zwischen stützenden Balken aufrecht gehalten werden, und den eisernen Riesendampfern der Kriegs- und Handelsflotte! Welch ein Unterschied ferner zwischen Aias, der auf eine Scherbe als Los ein Zeichen kritzelt, das nur er als das seinige erkennen kann, und unsern kleinen Abc-schützen und den Rotationspressen unsrer Druckereien! Welch ein Unterschied zwischen den Feuerzeichen der Alten und unsrer Telegraphie und Telephonie! Welch ein Unterschied zwischen den Ärzten im Lager der Griechen, die heilende Kräuter auf die Wunden legten, und dem Kehlkopfspiegel! — Während wir so bei der Entwickelung der Menschheit einen gewaltigen Fortschritt erblicken, steht es fest, daß die Tiere eines solchen nicht fähig sind. Die Ameisen bauen

heute noch genau so wie vor tausenden von Jahren ihre Haufen und Gänge; ebenso tragen die Bienen mit gleichem Eifer den Honigseim aus den Blüten zusammen, fertigen ihre Waben und füllen sie mit Honig an, und sie werden es nach Jahrtausenden noch ebenso weiter thun. Dasselbe gilt von allen andern Tieren, sie alle vermögen nur nach Instinkt zu wirken, der für uns allerdings immer „eine noch dunklere Erklärung für eine dunkle Sache“ [1]) ist und bleiben wird. Indessen hat es sicherlich auch eine Zeit gegeben, in der die Menschen ebenso sich lediglich des Instinktes bedienten, den auch sie ursprünglich besaßen und noch besitzen. Von diesen ältesten Zeiten, von den Kinderjahren der Menschheit wissen wir natürlich nichts — von ihr gilt dasselbe wie von dem einzelnen Menschen: vivit et est vitae nescius ipse suae — von ihr schweigt die Geschichte, von ihr meldet uns keine Sage. Nur die Phantasie ist im stande, uns in diese Periode der Vorgeschichte zurückzuversetzen, nur sie kann uns Bilder ausmalen von dem frühesten Leben der Menschen, Bilder, die mit der Wirklichkeit vielleicht nichts weiter gemein haben als die groben Umrisse. Doch dürfte es kaum einem Zweifel unterliegen, daß die Erfahrung es war, durch welche die Menschen von der Mutter Natur lernten vermöge ihrer Fähigkeit zu fühlen und zu sehen. Aber sobald sie anfingen nicht allein mit den ihnen gegebenen fertigen Kräften zu wirken, sondern sich eines Werkzeuges [2]) bedienten, mag dies nun ein Stein oder ein Knochen oder ein Ast oder eine Muschel oder sonst etwas andres gewesen sein, da hörten sie auf allein nach Instinkt zu wirken, da begannen sie zu schaffen und zu handeln. Das Werkzeug nun, dessen sich ein Vater durch Zufall oder durch Eingabe des Augenblicks bedient hatte, zeigte er seinem Sohne, und dieser sah es und machte es nach, hatte also nicht erst nötig an sich selbst die Erfahrung zu machen, durch welche jener gelernt hatte; er machte sie sich schon durch den bloßen Umgang zu eigen. Und so waren es Erfahrung und Umgang, welche die Menschen weiter bildeten. Sicherlich aber werden nicht alle Väter dieselbe Erfahrung gemacht haben, wird nicht jeder Sohn bloß von seinem Vater gelernt haben, sondern der eine vielmehr hier, der andre

---

[1]) Lazarus: Über den Ursprung der Sitten. S. 447.
[2]) Ebenda. S. 449.

da. Nur langsam aber und allmählich wird durch diese nur durch das Sehen vermittelte Erfahrung der Mensch gefördert worden sein. Fehlte es ihnen doch noch an der Sprache. Wohl konnten sie Laute von sich geben, die artikulierter waren als die der Tiere, die sie umgaben, doch sprachen sie noch nicht. Erst als sie Wahrnehmungen in sich aufgenommen hatten und aus diesen sich Begriffe bildeten, da bezeichneten sie diese mit besonderen Lauten, mit Wörtern, es entwickelte sich die Sprache. „Alle liefen wir noch in Wäldern umher," sagt Herder, „wenn nicht dieser göttliche Odem uns angehaucht hätte und wie ein Zauberton auf unsern Lippen schwebte."[1] Jetzt waren die Menschen in den Besitz des wichtigsten Mittels gelangt, vermöge dessen sie einander ihre Erfahrungen mitteilen konnten, ohne unmittelbar auf das Sehen allein angewiesen zu sein. Anfänglich dürfte die Zahl der Begriffe nur gering gewesen sein, ebenso die Zahl ihrer Worte, mit der Zunahme ihrer Erfahrungen aber wuchs auch stetig der Wortreichtum. Hiermit kommen wir in Zeiten, von denen uns zwar auch noch keine Geschichte berichtet, doch sind wir für diese Epoche nicht lediglich auf die Gebilde der Phantasie beschränkt. Die Sprachenvergleichung war es, welche in einer früher ungeahnten Weise in diese entlegenen Zeiten Licht gebracht hat. Der indogermanische Stamm wohnte noch ungetrennt beisammen — „der Grieche und der Italiker sind Brüder, der Kelte, der Deutsche und der Slave ihnen Vettern"[2] — als er bereits einen durch seinen Wortschatz jetzt ermittelten gewissen Kulturgrad erreicht hatte. Außer für die allgemeinsten Begriffe des Seins und Thuns hatten die Indogermanen bereits Bezeichnungen für die von ihnen gezähmten Haustiere, sie bedienten sich bereits des Salzes und hatten die wohlthätige Macht des Feuers erkannt, auch der Wert einiger Metalle war ihnen nicht fremd geblieben, aus denen sie sich Waffen verfertigten. Die ersten Stadien der Jäger- und Fischerepoche hatten sie somit bereits überwunden. Sie waren ein Hirtenvolk geworden, welches sich für seine Angehörigen Hütten zu bauen verstand, den kostbaren Wert der Frucht der Ähren

---

[1]) Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Buch IX, S. 117.

[2]) Mommsen, Röm. Geschichte I, S. 13.

kannte, sich in Nachen aufs Wasser wagte und den Körper zu umhüllen gelernt hatte. In diesem Kulturzustande trennten sich die Stämme, die deutsch-slavischen von den griechisch-italischen, um viele Jahrhunderte oder auch Jahrtausende lang miteinander in keine Berührung zu kommen. Wiederum ist es nun die sprachvergleichende Wissenschaft, welche uns zeigt, daß die späteren Griechen und Italiker noch längere, unbestimmbare Zeit beisammen waren und gemeinsame Kulturfortschritte machten. Aus dem Hirtenvolke wurde ein ackerbautreibendes Volk, welches sich um den Herd ein festes Haus baute, durch Spinnen und Weben aus Wolle sich Kleider verfertigte und durch mannigfache Waffen sich mannhaft bewehrte, dem auch das Keltern des sorgenlösenden Weines nicht unbekannt blieb. Als auch hier wieder eine Trennung der Stämme eintrat, suchte sich der eine Teil in Italien seine Wohnsitze, der andre aber kam nach dem Lande, in dem die Hellenen das Volk werden sollten, „auf dem von den Tagen Homers bis auf unsre Zeit die geistige Entwicklung der Menschheit beruht.“ [1]) Wenn auch, wie Curtius sagt,[2]) die Geschichte eines Volkes nicht als ein Produkt der natürlichen Beschaffenheit seiner Wohnsitze zu betrachten ist, so steht doch andrerseits unbestritten fest, daß die Völker in ihren Jugendjahren durch die Länder, in denen sie sich festgesetzt hatten, im wesentlichen beeinflußt worden sind und es noch werden. Die Eskimos wären ebensowenig wie einige Stämme der Südseeinsulaner in Griechenland zu Hellenen geworden, aber in den Landstrichen, die sie jetzt bewohnen, sind sie geworden und geblieben, was sie seit unvordenklichen Zeiten sind. Schon ein flüchtiger Blick auf die Karte zeigt uns die Vorzüge der Lage Griechenlands. Den Schauplatz der alten Geschichte bildeten die Länder, die um das weite Becken des Mittelländischen Meeres herum liegen. Die drei Erdteile, welche es einschließen, zeigen hier eine ganz verschiedene Gestaltung. Afrika ist fast ohne Küstengliederung, eine große Landmasse, welche nur durch einen namhaften Fluß durchschnitten wird, und nur zwei Vorsprünge neigen, der eine nach Griechenland, der andre nach Italien hin. Von Asien erstreckt sich eine mächtige Halbinsel in das Mittelmeer hinein, deren

---

[1]) Ebenda. S. 15.
[2]) Griechische Geschichte I, S. 11.

westliche Küste durch kleine Einbuchtungen mannigfach gegliedert ist, von Europa aber gehen drei Halbinseln weit ins Meer. Was ferner die vorgelagerten Inseln betrifft, welche in früheren Zeiten den gegenseitigen Verkehr der Nationen so ungemein erleichterten und förderten, so finden wir vor Afrika kaum eine Insel, einen Kranz von Inseln vor der Westküste Kleinasiens und eine Fülle von Inseln um das südliche Europa. Und sehen wir nun noch die drei europäischen Halbinseln im besondern daraufhin an, so fällt uns sofort in die Augen, daß Spanien fast ohne Küstengliederung und ohne Inseln ist, Italien einige Gliederung und einige Inseln besitzt, während sich in Griechenland eine außerordentliche Fülle von Einschnitten und vorgelagerten Inseln findet. Diese Hinweise dürften genügen, um zu zeigen, wie die Lage des Landes an sich schon so recht geeignet war, nicht nur für einen regen Verkehr der einzelnen griechischen Stämme untereinander, sondern auch mit den durch ein leicht befahrbares Meer nicht sowohl getrennten als vielmehr verbundenen Nachbarländern. Hierzu kommt dann die Beschaffenheit des Landes selbst, welches auf einem verhältnismäßig geringen Gebiete sich der größten Abwechslung zu erfreuen hat. „So reicht innerhalb eines Raumes von zwei Breitengraden das griechische Land von den Buchenständen des Pindus bis in das Palmenklima hinein, und es giebt auf der bekannten Erdfläche keine Gegend, wo die verschiedenen Zonen des Klimas und der Pflanzenwelt sich in so rascher Folge begegnen. Dadurch erzeugt sich eine Mannigfaltigkeit in den Lebensformen der Natur und ihren Produkten, welche das Gemüt der Menschen anregen, ihre Betriebsamkeit erwecken und den austauschenden Verkehr unter ihnen ins Leben rufen mußte.“ [1]) In gleichmäßig weiten ebenen Landmassen dagegen, in denen die Völker ungetrennt nebeneinander wohnten, konnten wohl manche Umwälzungen vorkommen, indem die einen über die andern siegten und sie sich unterwarfen, aber es gab keine Entwicklung. Das gilt von den Völkern, welche mehr im nördlichen Europa wohnten, ebenso wie von den Völkern in den großen Ebenen Asiens und von den Bewohnern Ägyptens, die mumienartig Jahrhunderte lang ohne Fortschritte weiter lebten; bei ihnen gab es nur eine Chronologie, aber keine

[1]) Curtius, Griech. Geschichte I, S. 4.

Geschichte im vollen Sinne des Wortes.[1]) Bei den Griechen wirkten sonach die Beschaffenheit des Landes und seine geographische Lage zusammen, daß das geistig[2]) und körperlich frische Volk nicht allein selbst produktiver als die andern auftrat, sondern auch die kulturellen Errungenschaften andrer Völker in sich aufnahm und in seiner Weise weiter vervollkommnete. Als das Wichtigste sei hier nur die Schrift erwähnt, welche nach einer alten Sage Kadmos aus Phönizien nach Griechenland gebracht haben soll. Sie war ein neues Moment zur rascheren Entwicklung und Verbreitung der Kultur überhaupt. Als ein Gott unter den Menschen wirkte nach Herder[3]) der Sterbliche, der dies Mittel erfand, den flüchtigen Geist nicht nur in Worte, sondern in Buchstaben zu fesseln. Die Kenntnis der Schrift erst ermöglichte eine höhere geistige Bildung, sie schuf eine Litteratur, sie wurde die Vermittlerin der Gesamtkultur eines Volkes oder einer Zeitperiode für spätere Generationen und für andre Völker. Doch ist auch bei den Griechen kein Meister vom Himmel gefallen, sondern in einer langsamen, aber stetigen Weiterentwicklung gelangten alle Künste, alle Wissenschaften und staatlichen Einrichtungen zu hoher und höchster Blüte. Doch es wäre überflüssig an dieser Stelle noch weiter die Reihe der Männer aufzuführen, welche in Griechenland sich in Künsten und Wissenschaften einen bleibenden Namen, aere perennius, erworben haben und nicht nur unserm Volke allein, sondern allen Kulturvölkern zu nachahmungswerten Vorbildern geworden sind. Aber auch in Hellas war dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wuchsen; nachdem Aristoteles die Gesamtheit des Wissens aller seiner Vorgänger in seinem gewaltigen Geiste umfaßt hatte, trat eine Stagnation ein, so daß keiner seiner Nachfolger ihn zu erreichen, geschweige denn zu überholen vermochte. — Inzwischen hatten sich die Römer, das wichtigste Volk des gräko-italischen Stammes in Italien, in langer Abgeschiedenheit von den Nachbarstaaten in sich gekräftigt und durch kriegerische Tüchtigkeit auf ihren Beruf vorbereitet, den Anchises in der Unterwelt dem Äneas verkündet mit den Worten:[4])

---

[1]) Ebenda. S. 11 ff.

[2]) Horaz. Epist. II. 3. 323. Grais ingenium, Grais dedit ore rotundo Musa loqui, praeter laudem nullius avaris.

[3]) Ebenda Buch IX, S. 124.

[4]) Virgil. Aeneis VI 851 ff.

„Du sollst, Römer, beherrschen des Erdreichs Völker mit Obmacht,
(Dies sein Künste für dich!) und Zucht anordnen des Friedens,
Mild dem Ergebenen sein und matt ihn kämpfen, den Trotzer!“

Nach vielen Kämpfen unterlagen ihnen auch die Hellenen und verloren ihre politische Selbständigkeit. Doch die rauhen Sieger erkannten alsbald die geistige Überlegenheit der Besiegten, und deshalb vernichteten sie auch die griechische Kultur nicht, sondern gewannen es über sich, von den Unterworfenen zu lernen und sich ihre Kultur zu eigen zu machen: Graecia capta ferum victorem cepit et artis Intulit agresti Latio.[1]) Ein neues geistiges Leben erblühte nun in Rom, als man nach Athen und andern Pflanzstätten der griechischen Bildung ging, um dort an den Quellen selbst sich an den Vorbildern der Gegenwart und Vergangenheit zu bilden,[2]) und so wurde Griechenland die Hochschule für Rom. Wie lange andauernd aber der belebende Einfluß der Griechen blieb, das zeigt die Mahnung Horazens (Epist. II. 3. 268) an seine Zeitgenossen: vos exemplaria Graeca nocturna versate manu, versate diurna! Mit Ausnahme des römischen Rechts gab es wohl kein Gebiet in Kunst und Wissenschaft, auf dem jene ihnen nicht Muster der Nachahmung wurden, aber auch die Redner vor Gericht erblickten zu allen Zeiten ihr Ideal in Demosthenes.[3]) Als jedoch der römische Staat nach außen hin seine größte Macht erreichte und Kunst und Wissenschaft in hoher Blüte standen, da begann er auch schon im Innern zu kranken, um allmählich immer mehr und mehr in geistiger und politischer Beziehung abzunehmen. Nur vereinzelte Geister überragten noch die große Masse der Epigonen, die sich an dem Glanze der Vorzeit sonnen konnten. Das große künstliche Gebäude hielt zwar noch Jahrhunderte stand und bot jedem Ansturm Trotz, der wie der kalte Nordwind nach Italien hinwehte. Schon zur Zeit der Republik waren zwei germanische Stämme in Italien eingebrochen, hatten aber der überlegenen

---

[1]) Horaz, Epist. II. 1. 156.

[2]) Cic. de oratore I. 4. auditis oratoribus Graecis cognitisque eorum litteris adhibitisque doctoribus incredibili quodam nostri homines dicendi studio flagraverunt.

[3]) Brutus. cap. 9. Nam plane quidem perfectum, et cui nihil admodum desit, Demosthenem facile dixeris.

römischen Kriegskunst unterliegen müssen. Lange Zeit hindurch blieben dann Römer und Germanen in fast fortwährendem Kampfe, und der lange Widerstand, den mehrere Völker Germaniens gegen die Römer zu leisten hatten, stärkte in ihnen notwendig ihre inneren Kräfte und den Haß gegen einen Erbfeind, der sich der Triumphe über sie mehr als andrer Siege rühmte.[1]) Prophetischen Geistes sah Tacitus die Gefahr voraus, die Rom von ihnen drohte, und er hatte nur den einen Wunsch, daß die Götter die Zwietracht unter den Feinden erhalten möchten: maneat, quaeso, duretque gentibus, si non amor nostri, at certe odium sui, quando urguentibus inde imperii fatis nihil iam praestare fortuna maius potest quam hostium discordiam.[2]) Noch sollte eine geraume Zeit darüber vergehen. Der limes Romanus, der inzwischen von den Römern gegen den nördlichen Nachbar errichtet worden war, hinderte jedoch nicht einen friedlichen Verkehr seitens römischer Kaufleute, durch welche die Germanen römische Kultur kennen lernten. Die Lehnwörter in der deutschen Sprache, welche unsre Vorfahren von den Römern übernommen und ihrer Sprache angepaßt haben, zeigen dies klar; denn nicht nur die Worte empfingen sie von ihnen, sondern auch das, was jene damit bezeichnet hatten. Die wichtigste Errungenschaft dürfte der Bau von steinernen Häusern sein, wodurch die Germanen erst wirklich zu einem seßhaften Volke wurden, außerdem erhielten sie von ihnen verschiedene Obstsorten und Gartenfrüchte aller Art, auch die Weinrebe und erlernten ferner noch einige Handwerke, „wodurch eine vollständige Umwälzung des wirtschaftlichen und häuslichen Lebens herbeigeführt wurde; aus den ganze Tage am Herdfeuer zubringenden Recken wurden fleißige Arbeiter, doch ohne für Fälle, wo es darauf ankam, die alte Heldenhaftigkeit einzubüßen. — Der römischen Zivilisation also verdanken wir nicht nur den Anstoß zu materieller Entwicklung, sondern auch die Ausbreitung, ja den Bestand unsres Volkes."[3]) Um so intensiver wird natürlich der Einfluß der Römer auf das ganze Volksleben der Germanen geworden sein,

---

[1]) Herder, ebenda Buch XVI, S. 17.

[2]) Germania. cap. 33.

[3]) Seiler: Der deutsche Sprachschatz und die deutsche Kultur. Preuß. Jahrb. 100. Band. Heft II, S. 223 ff.

je mehr von den Stämmen, die dem römischen Reiche den Todesstoß versetzten, sich auf ihrem Gebiete ansiedelten teils für längere, teils für kürzere Dauer. Als sich dann die Wogen der Völkerwanderung beruhigt hatten und der Schwerpunkt der Geschichte nach den Ländern jenseits der Alpen verlegt ward, da hatten sich die alten germanischen Völker von Grund aus verändert. Mit dem Christentum aber eng verbunden war das Lateinische die Sprache der Kirche, und das wenige, was von Künsten und Wissenschaften sich während des Mittelalters erhielt, ward zumeist nur hinter den verschlossenen Klostermauern gepflegt, und alles nur im Dienste der Kirche. Die Schulen waren fast ausschließlich ebenfalls zur Heranbildung der clerici bestimmt, und außer diesen gab es nur sehr wenige, die in der Lage waren, auch nur zu lesen, von höherer Bildung ganz zu schweigen. Aber auch in den Klöstern war die Kenntnis des Altertums und seiner Geistesprodukte verhältnismäßig dürftig; Virgil zwar war das ganze Mittelalter hindurch bekannt, und Aristoteles wurde in der Übersetzung der Araber studiert und bot den wesentlichsten Stoff für die Spekulationen der Scholastik. Daß von den andern Klassikern nur wenig bekannt war, zeigt die Pariser Bibliothek, die zu Anfang des 14. Jahrhunderts nur vier von ihnen besaß.[1] Die Ansichten über den geistigen Stand des Mittelalters sind freilich verschieden, aber mit Herder[2]) werden wir wohl mit Recht sagen können, daß es dem hohen Gebäude gotischer Bauart sicherlich an einem fehlte — am Licht. Das aber ward ihm von den Alten gebracht. Nachdem ihre Schriften Jahrhunderte lang so verborgen gelegen oder nur in ganz beschränktem Kreise und in noch beschränkterem Umfange bekannt geblieben waren, da erblühte in Italien der Humanismus, die Zeit der Renaissance. Nicht nur die Schriften der alten Römer aber wurden mit Eifer aufgesucht — „wie Jagdhunde schnüffelten und suchten die Gelehrten aller Orten“[3]) — mehr noch wurden die der Griechen geschätzt, nachdem aus Konstantinopel die dortigen Gelehrten, die den Zusammenhang mit den alten Mustern nicht ganz verloren hatten, besonders nach dem Eindringen der Türken, nach Italien

---

[1]) v. Raumer, Geschichte der Pädagogik I, S. 5.
[2]) Ebenda Buch XIX, S. 133.
[3]) Bei v. Raumer S. 35.

gekommen und die kostbaren Werke mitgebracht hatten. Diese Schriften sollten jetzt die Lehrmeister für die Völker des Abendlandes werden, und eine glückliche Fügung war es, daß ihnen dabei die Erfindung der Buchdruckerkunst zu statten kam. Ein neues Leben erwachte! Wie anders war die Sprache des klassischen Latein gegenüber der Sprache der Kirche und Scholastik; welche Fülle von Kenntnissen, welche Erhabenheit der Gedanken fand man in den Werken vor; wie erfreute man sich an dem, was des Menschen Geist zu leisten vermocht hatte! Es war eine Lust zu leben! Alles konnte man aus den Schriften der Alten lernen, Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Anatomieren, Botanik ohne Botanisieren, Physik ohne Experimentieren — aus Aristoteles, Plinius, Aratus, Galenus u. a.[1]) Die heilige Schrift konnte man jetzt in den Ursprachen lesen, nur dadurch ward auch die Reformation ermöglicht, nachdem der Humanismus ihr vorgearbeitet und „mit feurigem Schwert die Finsternis des Mittelalters verscheucht hatte.[2]) So las man die Alten und lernte aus ihnen in allen Künsten und Wissenschaften. Die geistige Entwicklung der Völker der Neuzeit wäre zweifelsohne weit langsamer gegangen, wir würden vielleicht noch um Jahrhunderte zurück sein, wenn nicht die Alten durch ihre Schriften zu uns gesprochen und uns ihre Kultur als Erbe zur Weiterentwicklung übergeben hätten. Auf die Zeiten des verbalen Realismus folgte, um die Bezeichnungen v. Raumers zu gebrauchen, der reale Realismus, in dem man nicht mehr allein aus den Alten schöpfte, sondern an der ewig frischen Quelle der Natur. Immer aber bediente man sich dabei beim Lehren und Lernen der lateinischen Sprache, mündlich sowohl wie schriftlich. Von dem Umfange, in dem man sie anwendete, legen die Meßkataloge Zeugnis ab, nach denen z. B. in den Jahren 1564—1600 fast dreimal mehr lateinische als deutsche Schriften gedruckt wurden. Jetzt haben sich freilich die Verhältnisse längst geändert, so daß sich in den Jahren 1841—1846 fast sechzehnmal mehr deutsche als lateinische angegeben finden.[3]) Seit Thomasius zuerst 1688 es unternahm, in deutscher Sprache Vorlesungen an der Universität zu halten,

---

[1]) v. Raumer, ebenda I, S. 330.
[2]) Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend. S. 97.
[3]) Nach Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts Beilage I.

fing die Geringschätzung der deutschen Sprache bei den Gelehrten aller Fächer an abzunehmen, aber doch nur sehr langsam, so daß Voß ungefähr 100 Jahre später noch sagen konnte: „Glückliche Stadt, wo ein deutscher Lehrer deutscher Zöglinge vor einer deutschen Versammlung auch deutsch reden darf!“ [1]) Längst aber sind die Zeiten vorbei, da Trotzendorf in seiner Schule in Goldberg den Gebrauch der Muttersprache geradezu untersagte:

„Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,
Turpe ut haberetur Teutonico ore loqui;“ [2])

und vorbei sind auch die Zeiten, da, wie Nägelsbach sagt, Schulrektoren das Deutsche als die Sprache der Höckerweiber bezeichneten, die man vor allem vergessen müsse. [3])

So haben denn die Kulturvölker der Neuzeit zuerst von den alten Griechen und Römern gelernt und zwar auf allen den weiten Gebieten menschlichen Wissens und menschlicher Erkenntnis, sodann haben sie auf dieser sichern Grundlage weiter gebaut und die Alten erreicht und schließlich auch überflügelt. „Daß wir mehr leisten können und sollen,“ sagte Herbart, „ist keine Frage — wir sollen die Alten hinter uns finden,“ [4]) und Kant erklärt: „Die Alten so übermäßig schätzen, heißt, den Verstand in seine Kinderjahre zurückführen“. [5]) Vor jetzt 11 Jahren schrieb ich, und ich will dieselben Worte hier wiederholen: „Die blinde Bewunderung alles dessen, was in lateinischer oder griechischer Sprache geschrieben ist, dürfte jetzt wohl ein überwundener Standpunkt sein. Wir bewundern und verehren die alten Autoren, aber wir folgen ihnen nicht blindlings und urteilslos.“ [6])

---

[1]) Nerrlich. a. a. O. S. 215.
[2]) v. Raumer. a. a. O. I, S. 218. Anm.
[3]) Gymnasialpädagogik S. 81.
[4]) Pädagogische Schriften II, S. 482.
[5]) Logik, von v. Kirchmann S. 88 bei den Vorurteilen.
[6]) Über die lateinische Lektüre in Quarta. Meseritz 1890, Programm S. 3.

II.

> Vor allem müssen wir uns klar werden, was das Erlernen der alten Sprachen uns sein soll. Es ist an keine richtige Methode des Unterrichts zu denken, bevor wir nicht das richtige Ziel des Weges — das letzte Ziel und das zunächst auf der Schule erreichbare — fest ins Auge gefaßt haben. v. Raumer.[1])

Schon lange, bevor unsre höhern Schulen die erste feste Organisation erhielten, wogte der Kampf um die alten Sprachen, nicht als ob man ihre Existenzberechtigung an sich in den höhern Schulen angefochten hätte, vielmehr handelte es sich fast ausschließlich um die Frage, weshalb man die alten Sprachen treiben müsse und wie man sie in den Schulen behandeln solle. Denn das war unzweifelhaft immer mehr und mehr klar geworden, daß man sie nicht mehr aus denselben Gründen zu erlernen habe, die früher maßgebend gewesen waren. Latein war die einzigste Weltsprache gewesen, Latein war die Sprache der Kirche, Latein die Sprache der Juristen, Latein die Sprache der Diplomaten; jeder, der sich über die große Masse, die im allgemeinen ohne viel Schulbildung geblieben war, erheben wollte, mußte Lateinisch sprechen können; aus römischen Schriftstellern hatte man Naturgeschichte und Jurisprudenz, Medizin und Philosophie gelernt, während das Griechische mehr eine untergeordnete Rolle spielte. Die Zeiten aber waren andre geworden, die deutsche Sprache war zur Geltung gekommen, und die deutsche Litteratur begann ihren zweiten Höhepunkt zu erreichen. Hatte mithin das Lateinische aufgehört, recht eigentlich Mittel zum Zweck zu sein, so hatte man es zum Selbstzweck erhoben; nicht mehr um in lateinischen Schriften zu lesen und in ihren Geist einzudringen und praktisch im Leben zu verwerten, lernte man die

---

[1]) Geschichte der Pädagogik III, S. 109.

Sprache, sondern um Latein zu schreiben, lateinisch zu disputieren und lateinische Verse zu machen, und zwar alles in einem Latein, wie es Cicero geschrieben hatte; ein Ciceronianus zu werden, das war das Ideal für Lehrer und Schüler. Natürlich fehlte es dieser Richtung nicht an Gegnern. Schon Erasmus schwang die Geißel seiner scharfen und witzigen Satire in dem Dialoge Ciceronianus sive de optimo dicendi genere über eine „Sekte", die damals aufgekommen und sich Ciceronianer nannte, „die mit unerträglicher Anmaßung alle Schriften verwerfe, welche nicht Ciceros Züge trügen, die Jugend vom Lesen andrer Autoren zurückschrecke und sie zur abergläubischen Nachahmung des einzigen Tullius zwänge."[1]) Dementsprechend war auch der Unterricht in den Gymnasien, um diese allgemeine Bezeichnung hier anzuwenden, „meist in reinem Schlendrian erstarrt", und es hatte eine höchst unfruchtbare und geistlose Pedanterie Platz gegriffen.[2]) Es zeigte sich immer mehr und mehr, wie sehr die Schulen hinter den Anforderungen der Zeit zurückgeblieben waren, wie notwendig eine Reform erscheinen mußte. Fast über das ganze 18. Jahrhundert erstrecken sich die Angriffe, welche drei „reformatorische Philologen" gegen den hergebrachten Schulbetrieb unternahmen, um eine Änderung zum Bessern durchzuführen. Zuerst war es Gesner, der dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegenstellte und „zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gab".[3]) Sollte durch den alten Betrieb Fertigkeit in der Imitation der Alten erlangt werden, so sollten jetzt durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht gebildet werden; jedoch unterschieden sich auch hierbei sehr bald zwei Richtungen, von denen die eine durch die Sprache an sich, durch die Grammatik eine formale Bildung, die andre durch den Inhalt der Klassiker eine mehr materielle Bildung erzielen wollte — zwei Richtungen, in denen sich später die Sachphilologen und Sprachphilologen schroff gegenüberstanden. Leider, so sagt Gesner,[4]) seien tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, denen die Grammatik, d. h. das

---

[1]) Raumer. a. a. O. I, S. 100.
[2]) Naegelsbach, Gymnasialpädagogik, S. 2.
[3]) Paulsen, Gelehrt. Unterricht, S. 428.
[4]) Raumer. III, S. 68.

unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient habe, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu andern Verrichtungen desto untüchtiger zu machen. Und wie könnte jemand seinem Unwillen und seinem Hasse gegen ein solches Treiben energischeren Ausdruck geben, als dies Gesner gethan hat, wenn er berichtet, daß ein großer Fürst den Hofmeistern seines Sohnes einen Eid abgenommen habe, sie sollten ihn nicht Latein lernen lassen, und dann seine Ansicht darüber hinzufügt, wenn man das Latein nicht anders lernen könne als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lerne, so wäre es gut, man beeidigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen.[1]) Ferner weist Ernesti in seiner Prolusio Academica[2]) darauf hin, daß es wichtiger sei, die alten Schriftsteller zu verstehen als leidlich Latein zu schreiben, und gießt seinen Hohn über die aus, die bei jedem Worte und bei jeder Phrase erst in dem Antibarbarus nachsuchen, ob sie sich mit Stellen aus Cicero auch belegen lassen (S. 6), und die zehn und mehr Jahre damit hinbringen, um weiter nichts zu lernen, als einige Phrasen aus den alten Klassikern aneinander zu reihen (S. 15). Als dritten Gewährsmann führe ich Gedike an mit seiner Schrift: „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen" (1778), in der er sich gegen die wendet, die das Mittel für den Zweck nehmen, die bloß essen, um zu essen, nicht um satt zu werden (S. 133). Die Erlernung einer Sprache, fährt er fort, sei immer nur Mittel — sollte es wenigstens immer nur sein — nie Zweck. Aber diese leidige Verwechselung der Begriffe sei die wahre Quelle des Widerwillens, den so viele Leute gegen alles hätten, was wie Sprachstudium aussähe. Daher komme es, daß man sich nachmals mit Grauen in die Jahre zurückdenke, da Cornel und Zizero unschuldiger Weise die Seele der Schüler auf die Folter spannten. Kein Wunder, daß alsdann dem erwachsenen Manne vor der

---

[1]) Paulsen. a. a. O. S. 429.

[2]) Prolusio Academica, qua demonstratur maius meliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse qui hoc possint. 1738.

Speise ekele, die ihm in seinen Knabenjahren verleidet wäre, daß er die unsterblichen Werke Pedanten und Mäusen überlasse! (S. 134.) Und was habe man nach den langen Schuljahren erreicht? Daß nur selten einer es so weit gebracht habe, um eine halbe Seite — nicht etwa dem Genius der Sprache gemäß — sondern bloß ohne grobe grammatische Fehler schreiben zu können! (S. 137.) An einer andern Stelle, bei Gelegenheit der Vergleichung der lateinischen und griechischen Sprache in Bezug auf den Vorrang erklärt er, daß wir schwerlich hoffen dürfen, daß die griechische Sprache ihre begründeten Prätensionen ausfechten und den Usurpator entthronen werde. Aber desto mehr sei zu befürchten, daß er von den lebenden Sprachen verdrängt werde und daß diese alsdann das Reich, das ehemals nur Eins war, in kleine unzusammenhängende Fürstentümer zerstückeln würden (S. 160). Natürlich müsse Latein getrieben werden, aber nicht des formalen Nutzens wegen, sondern wegen des Inhaltes der Klassiker. Doch müsse man die Methode umkehren. „Die Sprache war eher als die Grammatik. Warum will man beim Unterricht die Methode umkehren?“ (S. 183.) Später indessen neigte der eifrige Verfechter des materialen Nutzens der andern Seite zu und betont in dem Programm des Friedrichswerderschen Gymnasiums 1788, S. 37 z. B. „daß die Lateinstunden teils materiellen, teils vornehmlich formellen Nutzen zur Ausbildung des Geistes gewähren“. Noch mehr thut er dies in spätern Schriften, „so daß er mit seinen früher geäußerten Ansichten einigermaßen in Gegensatz tritt.“ (Paulsen, S. 462.) Feste Normen für den Stundenplan gab es zu dieser Zeit, wie schon gesagt, noch nicht, sondern die eine Schule entwickelte sich nach dieser, die andre nach jener Richtung, je nach der Tradition oder dem Ermessen des jeweiligen Leiters.

Parallel mit diesen Angriffen gegen den althumanistischen Schulbetrieb gehen die Bestrebungen um Errichtung von Realschulen und dann später der Philanthropinismus. Gab es doch außer den Lateinschulen und den mit Waisenhäusern verbundenen Elementarschulen keine Stätte, wo diejenigen einen ihrer späteren Lebensstellung angemessenen Unterricht hätten erhalten können, welche sich wohl über die unterste Klasse erhoben, ohne es indessen auf eine gelehrte Laufbahn abgesehen zu haben. Als noch im Jahre 1742 der Dresdner Rektor Schöttgen den Vorschlag

machte, doch auch für die Kinder Sorge zu tragen, „welche unlateinisch bleiben wollten", sah er sich genötigt, an dem Erfolge verzweifelnd, hinzu zu fügen, daß sein Vorschlag schon verworfen sei, ehe er noch ans Tageslicht gekommen. „Aber was liegt daran; ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt." (v. Raumer II. S. 172.) Und wie sollte dieser Wunsch in der Folgezeit in Erfüllung gehen![1]) Die Philanthropen wollten zwar von den alten Sprachen nicht viel wissen, sie behielten sie jedoch bei, vielleicht nur um den alten herkömmlichen Ansprüchen zu genügen und „weil das Philanthropin demohne nicht existieren konnte". (v. Raumer II. S. 300.) Da sie aber im wesentlichen darauf ausgingen, wenigstens die lateinische Sprache recht schnell lesen und schreiben und sprechen zu lehren, von dem grammatischen Unterrichte nichts hielten und den Wert der neuen Zeit dem klassischen Altertum gegenüber hervorzuheben wagten — „wir schauen", sagt Trapp,[2]) „in das Altertum mit einem Fernrohr, kehren dies aber um, sobald wir neue Schriften betrachten wollen" — so sind sie deshalb vielleicht mehr lächerlich gemacht worden, „von Hyperphilologen", wie Raumer sie nennt (II. S. 261), als wegen des oft Wunderlichen und Kindischen ihrer Methode. Aber auch andre erkannten schon den Wert der neuen Litteratur an, so Sulzer in seiner Schrift „Gedanken über die beste Art die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen" 1784, wenn er sagt, daß man die Alten lesen solle, „ob wir gleich verschiedene haben, die ebenso nützlich könnten dazu gebraucht werden". (S. 7.) Überhaupt zeigen die vielen Schriften, welche in damaliger Zeit über die alten Sprachen geschrieben wurden, und die vielen Gründe, welche man für die Notwendigkeit ihrer Erlernung anführen zu

---

[1]) Allerdings verging noch immerhin eine geraume Zeit, ehe die Verhältnisse geregelt waren. „In der Lateinschule saßen nebeneinander Bürger- und barfüßige Bettlerkinder. Das neue Gymnasium hat die letzteren ausgestoßen. Der Rektor Adler rühmt im Progr. des Sorauer Gymnasiums [1832], daß die Schule nach und nach von rohen Barfüßlern, welche im Sommer über die Schule versäumten, bleichten, Feldarbeiten verrichteten, zu Markte fuhren, Ähren lasen, Holz sammelten und ähnliche Dienste lieber verrichteten, gesäubert worden sei". Paulsen S. 595.

[2]) Nerrlich. S. 212.

müssen glaubte, recht deutlich, wie berechtigt damals die Frage war, die Funk aufwirft, ob man nicht allmählich die alten Sprachen völlig werde entbehren können.[1]) Daß dies vor der Hand unmöglich sei, stand ihm unzweifelhaft fest, aber die drohende Gefahr war doch zu befürchten. Eine Reform wenigstens schien deshalb unabweislich. Darum wird auch F. A. Wolf als der Retter und Begründer des humanistischen Gymnasiums gefeiert, „der es verschmähen durfte sich im Kampfe für klassische Bildung hinter dem Herkommen zu verschanzen". (v. Raumer II. S. 309.)

Während so viele Zeichen dafür sprachen, daß das Interesse für das Latein allmählich schwächer zu werden anfing, begann um die Mitte des 18. Jahrhunderts eine Begeisterung für das griechische Altertum, wie sie bis dahin kaum bekannt gewesen war. Allerdings dürfte es nicht gerechtfertigt erscheinen, dieselbe auf das damalige Schulwesen zurückzuführen, vielmehr stellte sie sich bei den Führern dieser Bewegung erst in späteren Lebensjahren ein, und sie unterschied sich insofern wesentlich von der Begeisterung für das Lateinische, als man es nicht auf die Sprache an sich abgesehen hatte, sondern auf das, was man vermittelst der Schriftsteller aus dem Griechentum lernen konnte, und man beschränkte sich auch nicht auf diese. Alles vielmehr, was in Denkmälern der Kunst und Litteratur sich erhalten hatte, wurde als maßgebendes Vorbild hingestellt, Sinn für das Schöne in der Kunst, Geschmack und Geist wurden bei den Griechen geübt und gebildet, auch die Mythologie fand begeisterte Anhänger:

„Wie ganz anders, anders war es da!
Da man deine Tempel noch bekränzte,
Venus Amathusia!"

Die Trennung von der Schule zeigte sich aber auch darin, daß man der griechischen Sprache entraten zu können glaubte. So ist von Schiller bekannt, daß er seine Kenntnis des griechischen Geistes nicht den Quellen, sondern den Übersetzungen vornehmlich zu verdanken hatte, daß er von der griechischen Sprache nur wenig noch wußte, als er seine bedeutendsten Schriften verfaßte, welche auf dem Griechentum fußten.[2]) „1789 bekennt er, nicht

[1]) G. B. Funks Schriften. Berlin 1820. S. 276.

[2]) Hierdurch wird die Äußerung Slabys (Herrenhaus, 30. März 1900) etwas modificiert, daß „Schiller kein Wort Griechisch verstand."

Griechisch genug gelernt zu haben, um den Xenophon und Thucydides zu lesen, 1795 gesteht er Humboldt, so ziemlich alle griechischen Regeln vergessen zu haben." [1]) Und als er sich einmal wieder an das Erlernen der Sprache wagen wollte, da sagte Goethe, daß er sich wenig daran erbauen würde. Doch soll nicht vergessen bleiben, daß Schiller erklärt, er wolle die Alten in guten Übersetzungen studieren und dann erst, wenn er sie fast auswendig wisse, die Originale lesen (ebenda S. 261). In gegenseitiger Wechselwirkung wurde also unsre Litteratur an den griechischen Mustern gebildet, und durch die Litteratur wieder wurde der Blick auf jene hingewendet und die Bekanntschaft mit ihnen als für die Gebildeten erforderlich erachtet.

Um diese Zeit wirkten an der Universität Halle gleichzeitig zwei Männer, auf die wir hier etwas näher eingehen müssen, neben F. A. Wolf, der sich zuerst gegen allen Brauch in Göttingen als studiosus philologiae hatte immatrikulieren lassen und dann durch seine Darstellung der Altertumswissenschaft den alten Sprachen die Aufnahme in das neuhumanistische Gymnasium als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts sicherte, auch Niemeyer, der ebenfalls einen philologischen Lehrstuhl innehatte, [2]) als Leiter der Franckeschen Stiftung sich als praktischer Schulmann bewährte und die erste bedeutende Schrift über Erziehung und Unterricht herausgab, von welcher ich nicht anstehe zu behaupten, daß in ihr schon fast alles das explicite oder implicite enthalten ist, was in der Folgezeit über die alten Sprachen geschrieben wurde, abgesehen von zwei extremen Ansichten, über die die Geschichte indessen sogleich zur Tagesordnung übergegangen ist. In dem geschichtlichen Überblick über die Pädagogik unterscheidet er unter den humanistischen Pädagogen die „der strikten Observanz" und die „der gemäßigteren Grundsätze". [3]) Die Ansichten der ersteren dürften sich in folgenden Sätzen zusammenfassen lassen: Außer der philologischen giebt es überall keine gründliche Bildung der Gelehrten. Das Sprachstudium ist schon an sich betrachtet ein Bildungsmittel des Kopfes. Recht getriebene Philologie setzt

---

[1]) Nerrlich. S. 261.

[2]) „Der ehrenwerte Mann hat auf geeigneteren Bahnen sich Kränze zu erringen gewußt", Körte: Leben und Studien Fr. Aug. Wolfs des Philologen. S. 149, Anm.

[3]) Niemeyer. Teil III, S. 358 ff.

die mannigfaltigsten Seelenkräfte in Thätigkeit. Neben dem formalen Nutzen hat das Erlernen der alten Sprachen auch noch einen praktischen Nutzen. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die ersten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie, die Theorien und Muster der Rhetorik und Poesie, die Geschichte, alles ist aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine Nation dem Studium der Alten geblieben ist, desto schöner hat sich die Blüte ihres eignen Geschmacks entwickelt. Unwissenheit darin rächt sich immer auf irgend eine Art an ihren Verächtern. — Die Gemäßigteren pflichten im allgemeinen zwar diesen Sätzen bei, doch wollen sie manches modificiert wissen. Lateinische Schulen solle es nur für künftige Gelehrte geben; man könne ein sehr nützlicher Prediger, Jurist, Arzt, selbst Schulmann sein, ohne gerade eine tiefe philologische Gelehrsamkeit zu besitzen. Einige Bekanntschaft mit der alten Litteratur sei aber für alle Studierende wünschenswert. Der Hauptzweck bleibe, daß die Jugend mit dem Geist der Alten vertraut gemacht werde. Die Sprachen mögen die Hauptsache auf Schulen bleiben, aber noch andre Wissenschaften gehören in den Cyklus. Der größte Philologe könne ein sehr schlechter Schulmann sein. Für diesen seien universelle Kenntnisse nötig und vor allem — Methode.

Niemeyer selbst macht bei dem Erlernen von Sprachen einen Unterschied zwischen denen, die nur aus irgend einem Bedürfnis eine Sprache erlernen, und denen, welchen ein höherer Zweck vorschwebt und die die Sprachkenntnis entweder als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachten oder durch sie zum Besitz und Genuß alles dessen gelangen wollen, was der menschliche Geist zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten Völkern von Ideen, Empfindungen und Kenntnissen in ihnen ausgesprochen und durch sie der Mit- und Nachwelt in Denkmälern mitgeteilt habe, und die sich überzeugt haben, daß alle unsre höhere Wissenschaft, Bildung und Kunst zuerst von den Griechen und sodann von den Römern ausgegangen ist. Und gewiß, so schließt er, wird die neue Welt ebenso ehrenvoll von ihnen denken, je höher ihre geistige Kultur steigen wird. Wer dagegen die Kenntnis der alten Sprachen nur als ein Mittel zur Erreichung gewisser äußerer notwendiger Zwecke betrachte und keinen andern Nutzen von ihnen kenne, als manche unentbehrliche Schriften, Urkunden und Gesetze in den Grundtexten zu lesen, gangbar

gewordene Terminologien verstehen und bei gewissen Gelegenheiten sich in ihnen ausdrücken zu können, der könne leicht dahin kommen, sie in die Reihe der notwendigen Übel zu stellen. In Bezug auf die Priorität der beiden alten Sprachen erklärt er, daß dieselbe unzweifelhaft der griechischen zukommen würde, aber es sei das notwendige Resultat des unabänderlichen Kulturganges der Menschheit, daß man mit dem Latein anfangen müsse, und daran ließe sich nichts abändern, wenn es auch noch so wünschenswert wäre. Die alten Sprachen wissen gilt ihm nicht als letzter Zweck, sondern als Mittel zu dem wichtigeren Zwecke, die klassischen Werke verstehen zu können. — Dies wenige dürfte aus der Fülle von Gedanken hinreichen, um zu zeigen, daß Nimeyer unzweifelhaft unter die Eklektiker zu zählen ist, wenn schon er sich selbst nicht in die Reihe derselben aufnimmt, die das Gute hernehmen, wo sie es finden, die sich an keinen bestimmten Vorkämpfer anschließen, die mehr im Stillen wirken, weniger an die Öffentlichkeit treten und das Andenken an sich mehr in den Herzen dankbarer Schüler als in pädagogischen Schriften zurücklassen. Er war aber auch darin Eklektiker, daß er sich mit diesem stillen Verdienste der Schulmänner nicht begnügte, sondern auch seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner“ herausgab, die nachher immer noch in vielen Auflagen erschienen sind und ihm ein bleibendes Andenken sichern sollen, wie sein Biograph in Schmids Encyklopädie schreibt,[1]) so sicher, daß sein Name in den Schriften der Neuzeit über die Pädagogik seiner Zeit fast kaum noch genannt wird. Es ist ein charakteristisches Zeichen der Zeit, daß man den Pädagogen über den Philologen vergessen hat, daß man den Philologen als den Vater des humanistischen Gymnasiums gefeiert hat, auf dem doch die praktische Pädagogik zur Anwendung kommen sollte, den Philologen, der von der Pädagogik so wenig wissen wollte, daß, als das damalige Oberschulkollegium ihm gegenüber das Zutrauen ausdrückte, er werde auf seinem Seminarium den Zweck, geschickte Schulmänner zu bilden, dem andern, große Philologen zu bilden, nicht aufopfern (Paulsen S. 546), er diese Forderung in Form eines Entlassungsgesuches ablehnte. Aus einem Aggregat von Sprachkenntnissen und antiquarischen

---

[1]) Band V, S. 226.

Notizen erhob Wolf das Studium der alten Sprachen zu einer organisch gebildeten Wissenschaft und gewann ihr eine abgeschlossene Existenz; aus der Vereinigung von Inhalt und Form sollte der Geist des Altertums hervorgehen. Die neue Wissenschaft sollte einen Teil der Geschichte der Menschheit bilden.[1]) Als das Organon der gesamten Wissenschaft betrachtete er aber die Sprache, deren sichere Handhabung die Bedingung gründlicher und das Kennzeichen selbsterworbener Einsicht in das Altertum sei. In diesem Sinne und dieser Form fanden die alten Sprachen Eingang in die neukonstituierten Gymnasien und durch seine Schüler eine sichere Stütze und Förderung. Aber nur zu rasch trat eine Verschiebung der Verhältnisse ein. Konnte man Wolf tadeln, so fragt Körte (II. S. 12. 13), daß er besondere Sorgfalt auf das Sprachstudium verwendet wissen wollte, da doch jeder Baumeister auf den Haupteingang den größten Fleiß verwendet? Wenn man nur nicht schließlich das Portal zur Hauptsache am ganzen Gebäude gemacht hätte, und durch den umfangreichen und steilen Vorbau der Zugang zu dem Gebäude selbst unnötig erschwert oder auch sogar unmöglich geworden wäre! Daß dies so wurde, ist indessen nicht Wolfs Schuld allein; er hat freilich den Anlaß dazu gegeben, aber er ist nicht dafür verantwortlich zu machen, was die Späteren in ihrem Übereifer daraus gemacht haben! So wollte er doch nichts von einer Trennung von Sach- und Sprachphilologen wissen. „Sachkenntnis eben wie Sprachkenntnis, jedes als ein ausschließliches Besitztum einer besonderen Philologenklasse, war ihm ein durchaus gräuliches Unding.“[2]) Als Thiersch dem Vorkämpfer der striktesten Observanz Gottfried Hermann mitteilte, wie es in dem philologischen Seminar bei Wolf zugehe, daß er keine Konjekturen machen lasse und von Textkritik nicht viel wissen wolle, da soll dieser sich gekreuzt und gesegnet haben![3])

Wolf aber ist auch deshalb als Begründer des Gymnasiums zu bezeichnen, weil er die Theologen, die vorher allein die Lateinschule beherrschten, bis sie anderswo angestellt wurden, und oft das Lehrfach nur als ein Übergangsstadium ansahen,

---

[1]) Körte. S. 188 ff.
[2]) Körte. S. 199.
[3]) Paulsen. S. 546.

abschaffte und dafür die Philologen zu Lehrern[1]) an den Gymnasien machte, leider nicht auch zugleich zu Pädagogen.[2]) An diesem letzten Fehler trifft die Schuld aber auch mehr die späteren Anhänger der Sprachphilologie, welche eine Zeitlang fast allein die Situation beherrschten. So konnte es kommen, daß Spilleke klagen mußte, die Gymnasien wären trotz des Aufschwungs der Didaktik und Methodik in den letzten Jahrzehnten durchaus unbeweglich geblieben und hätten gar keine oder nur sehr geringe Notiz davon genommen. Ja, es wäre schon soweit gekommen, daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheue, und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten müsse, wenn er sich soweit herablasse, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur pädagogisches Interesse zu zeigen. (Nerrlich, S. 360.) Und so konnte es andrerseits auch kommen, daß die Philologen sich im Vollbewußtsein ihrer uneingeschränkten Macht fühlten — gab es doch noch keine Rivalanstalten, die zu fürchten gewesen wären — und erklärten, die Philologen seien als Säulen und Stützen aller Kultur anzusehen, als die Inhaber desjenigen, auf welchem alle Kultur beruhe. (Nerrlich, S. 318.) Dies würde allerdings sehr schön klingen, wenn es andre von ihnen, nicht sie selbst von sich gesagt hätten. Den berühmten Führern dieser Richtung hat das Gymnasium seine Anfechtungen während langer Jahrzehnte allein zu verdanken gehabt, daß sein Ansehen mehr und mehr angefochten wurde und schließlich auch aufhörte, die Anstalt zu sein, welche allein das Recht hatte, zur Universität zu entlassen. Doch was schadete ihnen dies? Ihnen war ihre Welt die Welt, ihre Wissenschaft die hohe himmlische Göttin, während sie doch dem, der zu ihren Füßen saß, eine tüchtige Kuh werden sollte, „die ihn mit Butter versorgt“! Ebenso wie Wolf schon von dem Brotstudium nichts wissen wollte, so dünkten sich die späteren Philologen an den Universitäten vielfach in

---

[1]) „Der Zweck der Anstalt [des philologischen Seminars] geht nun dahin, dem jetzt immer mehr sinkenden Geschmack an gründlicher klassischer Bildung abzuhelfen und zugleich tüchtige Subjekte zu erlangen, welche einmal als öffentliche Lehrer in gelehrten Schulen angestellt werden können.“ [Körte, S. 217.]

[2]) „Den Lehrern an unsern Gymnasien und Realschulen darf niemand den Vorwurf machen, daß sie „durch pädagogische Schulweisheit gefesselt sein“. Bei Stoy, Encyclopädie der Pädagogik I, S. 70.

seltsamer Verkennung der einen ihrer beiden Aufgaben, des Forschens und des Unterrichtens, zu vornehm und zu gut, Gymnasiallehrer auszubilden.[1]) Noch im Jahre 1892 soll von Wilamowitz-Möllendorf in einer Rede „Philologie und Schulreform", wie Ziegler sagt, ganz schroff diesen Standpunkt vertreten haben.

Wolf hatte im wesentlichen nur schon Bestehendes neu befestigt, er fand die alten Sprachen im Mittelpunkt des Unterrichts in den Lateinschulen vor und rettete sie ebenfalls als Mittelpunkt des Unterrichts in die Gymnasien hinüber. Er ging von dem Vorhandenen aus und deducierte so die Notwendigkeit, die alten Sprachen zu treiben. Den umgekehrten Weg schlug der Pädagoge Herbart ein und gelangte durch Induktion dahin, daß er die Kenntnis der alten Sprachen für notwendig fand. Naturgeschichte und Menschengeschichte sind die beiden Gebiete, auf denen den Schülern in den Schulen Umgang und Erfahrung ersetzt werden sollen. Der Zusammenhang unsrer Kultur nun mit der der beiden Kulturvölker des Altertums macht eine eingehende Kenntnis beider Völker nötig, eine solche kann man aber nur erlangen, wenn man ihre Sprachen kennt. Somit haben wir uns im weiten Rahmen der Geschichte mit der Sprache und durch diese mit den Geisteserzeugnissen der Alten bekannt zu machen. In Bezug auf die Frage, die uns hier angeht, erklärt er: „Die alte Geschichte ist der einzig mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen." Deshalb wendet sich Herbart auch gegen die formale Seite der Philologie; die Grammatik ist ihm nur Mittel zum Zweck, und er bestreitet überhaupt den formal bildenden Einfluß der alten Sprachen. Und da das Griechische in höherem Grade unsre gesamten Kulturverhältnisse beeinflußt hat, will er auch mit diesem den Unterricht begonnen wissen. In diesem Punkte stimmt er mit seinem Zeitgenossen Passow überein, der sich jedoch energisch dagegen wehrt und ängstlich besorgt ist, er könne in den Verdacht kommen, mit Herbart derselben Ansicht zu sein (Paulsen, S. 561) — Passow, von dem die meisten nur noch wissen, daß er das berühmte Lexikon herausgegeben hat, und Herbart, dessen Wirken je später je mehr zur richtigen Würdigung gekommen ist, wenn

---

[1]) Ziegler, Geschichte der Pädagogik. S. 347.

er auch noch keinen nachhaltigen Einfluß auf unser höheres Schulwesen auszuüben vermocht hat. Mit energischen Worten trat Passow für das Erlernen der griechischen Sprache ein. Es galt damals das gedemütigte Preußen wieder von neuem zu erheben, ein neuer Geist sollte in das Volk kommen, und das Mittel dazu hoffte Passow in der griechischen Sprache gefunden zu haben. Aber nicht etwa des Inhaltes, der Gedanken wegen, die man aus den Werken der alten Griechen hätte schöpfen können, sollte die griechische Sprache erlernt werden, sondern lediglich um ihrer selbst willen. Unser ganzes Volk, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung sollte Griechisch lernen, um mit der neuen Sprache auch neuen Geist in sich aufzunehmen. Mit der formreichen Konjugation sollte man beginnen, und wenn diese in mühereicher Arbeit erlernt wäre, dann sollte zur Erholung die leichtere Deklination nachfolgen. Wollte man die Schriftsteller nur des Inhaltes wegen lesen, so brauche man ja nur zu den vorhandenen Übersetzungen zu greifen, die zum Teil so vorzüglich wären, daß schwerlich einer unter 100 000 Lehrern und Schülern sie übertreffen würde. (Paulsen, S. 557 ff.) Niemeyer rechnet Passow dieser Ansichten wegen zu den überspannten Philologen — solchen unparlamentarischen Ausdrücken begegnet man oft, wenn man liest, wie damals die Geister aufeinander platzten. In ein anderes Extrem, wenn auch nicht in dieser krassen Form, verfiel ungefähr ein halbes Jahrhundert später M. Seyffert in seiner kleinen Schrift „Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung", wenn er behauptet, man dürfe das Latein nicht des Inhalts der Klassiker wegen lernen, das wäre eine Versündigung an der geistvollsten Sprache der Welt. Der Inhalt ließe sich auch aus Übersetzungen schon ersehen, und die Schüler griffen ja schon „wie von einem dunklen Instinkte getrieben nach dem näheren und bequemeren Mittel der Übersetzungen" (S. 23). Nur um ihrer selbst willen dürfe man die lateinische Sprache treiben. Durch die Grammatik nur dringe man in den Geist der Sprache ein, und das liberalste Bildungsmittel sei die lateinische Versifikation; in dem Distichon sei für den Schüler die ganze Welt enthalten. Ich mußte es mir aus Raummangel hier leider versagen, die Stelle anzuführen, an der Seyffert wie mit Engelszungen den Wert desselben preist. Und das Aufgeben dieser Beschäftigung soll den Vorfall der

Gymnasien unvermeidlich zur Folge haben. — Die lateinische Versifikation ist seit langen Jahren nicht mehr ein Bestandteil des lateinischen Unterrichts, und ebenso ist es dem lateinischen Aufsatz ergangen, der so lange als Bollwerk der alten Sprachen angesehen wurde.

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen!“

Unter den pädagogischen Schriftstellern, die ungefähr seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auftraten, ist keiner, der sich in irgend einer Beziehung so extremen Anschauungen genähert hätte. Im allgemeinen tritt immer mehr und mehr die Forderung auf, unter Einschränkung der Grammatik die Lektüre als Hauptzweck in den Mittelpunkt des altklassischen Unterrichts zu stellen. So bezeichnet von Raumer[1]) als letztes Ziel der klassischen Studien ein gründliches Verständnis der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachstum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß — Bildung. Er erklärt sich gegen das Lateinsprechen und das Lateinschreiben, soweit es nicht zur Exemplifikation der Grammatik dient. Man könne mit dem Altertum bekannt sein, ohne im stande zu sein, lateinisch zu schreiben. v. Raumer ist gegen den abusus der Grammatik, nicht gegen den usus. Er empfiehlt das Übersetzen aus der Fremdsprache ins Deutsche als beste Technik des Deutschschreibens. Bei Waitz[2]) stehen formales und materiales Ziel nebeneinander, so jedoch, daß beide nie getrennt, sondern immer nur mit- und durcheinander erreicht werden können und sollen (S. 374). Die Forderung eines streng grammatischen Erlernens der alten Sprachen bedeute doch nicht, daß man zuerst einen ganzen Kursus der Formenlehre und Syntax durchnehmen lasse, um sich dann erst zu zusammenhängendem Lesen zu wenden (S. 391), eine solche Behandlung sei vielmehr „eine Plage für den Schüler, wie der Unterricht glücklicherweise keine zweite mehr aufzuweisen hat.“ Eine dringende pädagogische Aufgabe sei es, den grammatischen Lernstoff auf das unumgänglich nötige Maß besonders zu Anfang zurückzuführen. Alles was um der sogenannten Gründlichkeit

---

[1]) a. a. O. III, S. 57 ff.
[2]) Allgemeine Pädagogik. 1852.

und Vollständigkeit wegen gelernt zu werden pflege, in der Praxis des Schülers aber teils gar nicht, teils nur dann vorkomme, wenn es wieder vergessen sei, namentlich ein großer Teil der Anomalien der Genusregeln, der Deklination und Konjugation sei deshalb auszuschließen. Waitz warnt vor dem Entgeisten der Autoren, wenn man sie zu bloßen Paradigmenträgern der Grammatik mache. „Allein die Art ihrer Behandlung in den Schulen wird sie zu schützen und für diese zu erhalten vermögen" (S. 401). Daß man an Gymnasien so wenig lehre, die Schriftsteller zu lesen, so läßt sich Naegelsbach[1]) vernehmen, sei der Grund von dem Mißkredit, in dem seiner Zeit die klassischen Studien standen (S. 80). Das Ziel sei nicht das Sprechen und Schreiben der alten Sprachen, wohl aber sei das letztere Probe und Maßstab und Mittel zum Zweck. Denn man müsse in einer Sprache geschrieben haben, um einen Autor derselben lesen zu können. Die Autoren seien dagegen immer Zweck (S. 114). Ferner spricht er von der mit Grammatik geplagten Jugend (S. 95) und will allen unnötigen Ballast weggelassen wissen (S. 97). „Man mache nur ja von der Partikel ἄν und dergleichen Dingen nicht viel Wesens (S. 141)." Der berühmte Philologe G. Hermann hatte ein Werk in drei Büchern darüber geschrieben. Ganz auf Herbartschem Standpunkt steht Stoy,[2]) er spricht nur von dem „tiefeingewurzelten Aberglauben von der Gymnastik des Geistes und der formalen Bildung" (S. 64) und bedauert es, daß man Kenntnis des klassischen Altertums und philologische Tüchtigkeit in den alten Sprachen als identisch setze (S. 310). Ebenso ist bei Roth[3]) die Lektüre das wichtigere. „Wir haben in den Klassikern lauter Geschichte vor uns, auch wenn wir nur mit Dichtern und Philosophen umgingen, und dieser unser Verkehr mit den Alten wird für unsern Geist nur dann fruchtbar werden, wenn deren geschichtlicher Gehalt in unsern geistigen Besitz übergeht" (S. 233). Menschliches Wesen, Wollen, Empfinden, Thun und Treiben, wie es jederzeit war, ist und sein wird, solle der Schüler aus den Werken der Alten ungefähr so erkennen lernen, wie man das Innere des animalischen Körpers durch Abbildungen

---

[1]) Gymnasialpädagogik.
[2]) Encyclopädie der Pädagogik.
[3]) Gymnasialpädagogik.

erkenne. Was er in der Schule zu lesen angehalten werde, solle ihm statt der Erfahrungen dienen, die auch der Erwachsene und Gereifte nur in Ausnahmsfällen machen könne (S. 234). Schrader[1]) faßt seine Darlegungen über die alten Sprachen zusammen in den Worten: „Ein gründliches und von geschichtlicher Kenntnis unterstütztes Verständnis der wichtigsten Schriftsteller, soweit sie sich für die Schule eignen, allgemeine Würdigung der klassischen Perioden, Sicherheit in der Auffassung der Sprachgesetze und ausreichende Fertigkeit in ihrer Handhabung sind das Ziel, welchem unsre Gymnasien bei dem Unterricht in den alten Sprachen zustreben müssen" (S. 338). Hirzel[2]) zählt vier Gründe auf, welche das Erlernen der alten Sprachen notwendig erscheinen lassen. Die Hauptbedeutung liegt nach seiner Ausführung in dem Gehalt der alten Sprachen, nicht in ihrem praktischen Nutzen, der gleich Null sei, nicht in dem formellen Wert, der mindestens soweit problematisch sei, als ihre Bevorzugung vor den modernen Sprachen und ihrer Litteratur dadurch nicht begründet sei (S. 25); denn es frage sich, ob nicht auch den modernen Sprachen, wenn ihnen dieselbe ausgedehnte Zeit gewidmet würde wie den antiken, wenn sie sich derselben in Jahrhunderten ausgebildeten methodischen Behandlung zu erfreuen hätten, wie die antiken, eine gleiche Bedeutung für die formale geistige Bildung abgewonnen werden könnte (S. 9). Aus diesem Gesichtspunkte würde man also das Latein und das Griechische in unsern Schulen nicht festhalten können (S. 12). Der wichtigste seiner vier Gründe ist die Möglichkeit, durch die alten Sprachen den Kulturzusammenhang der Gegenwart mit der alten Welt aufrecht zu erhalten. Dieses Prinzip hatte vorher, wenn auch nicht als erster, doch am entschiedensten, wie Ziegler sagt,[3]) 1848 Koechly auf einer Leipziger Philologen-Versammlung ausgesprochen. Ausgehend von dem weitverbreiteten Irrtum, als ob klassische Bildung mit Lateinschreiben und -sprechen identisch sei, da dies doch viele könnten, ohne von jener eine Spur zu besitzen, wandte er sich gegen den formalen Nutzen und erklärte als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des

---

[1]) Erziehungs- und Unterrichtslehre.
[2]) Vorlesungen über Gymnasialpädagogik.
[3]) Geschichte der Pädagogik. S. 332.

Griechen- und Römertums in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung aus und durch die Quellen; wenn das nicht erreicht werden könne, dann sei es an der Zeit, den altklassischen Unterricht aufzugeben. Er ging noch weiter und forderte die Gleichstellung des Griechischen als gleichwertig mit dem Lateinischen und die Heraufschiebung des Anfangs in diesen Sprachen bis zum 14. Lebensjahre, während man mit den neuern Sprachen beginnen solle. Den Mittelpunkt des ganzen Gymnasialunterrichts solle fortan das Deutsche bilden. Um dem Verdacht entgegenzutreten, als könnten solche von dem gewöhnlichen Herkommen so abweichende Ansichten nur in den Revolutionsjahren in einem revolutionären Kopfe entstanden sein, stellt Paulsen (S. 693) diesen Äußerungen, die zum Teil oben angeführte Meinung v. Raumers gegenüber, der doch über einen derartigen Verdacht sicher erhaben wäre. Ganz im Gegenteil dazu erklärte Eckstein auf der Philologen-Versammlung in Leipzig 1872, mit dem lateinischen Aufsatz stehe und falle unser altes Gymnasium. (Paulsen, S. 736.) Er sollte es nicht mehr erleben, daß der Aufsatz fiel und das Gymnasium weiter bestand. Es werden nur wenige dem Aufsatz eine Thräne nachgeweint haben. Ebenfalls im Anfange der siebziger Jahre erschienen noch zwei Schriften „Über nationale Erziehung" und „Grundriß der Pädagogik" von Kern. Ausgehend von dem Mangel an eigner Initiative zum Arbeiten und dem Mangel an Denkfähigkeit, wie sie sich bei den Schülern auf der Schule und dann häufig noch im spätern Leben zeigten (S. 27), bespricht der anonyme Verfasser der nationalen Erziehung die auf den Gymnasien übliche falsche Methode. Nach Erlernung der elementaren Formenlehre solle man die Grammatik beiseite legen und die Schüler die Grammatik sich selbst machen lassen. Dadurch, glaubt er, werde die Denkthätigkeit vermehrt und somit die Denkfähigkeit erhöht werden. Die Lektüre müsse reicher ausgestattet und umfassender werden. Einigen eingefleischten Pedanten dürfe man es überlassen, fort und fort die Behauptung zu wagen, niemand sei wissenschaftlich gebildet, der nicht Latein schreiben könne (S. 43). Als Anhänger Herbarts hebt Kern[1]) mehr den kulturellen Zusammenhang bei der Erlernung der alten Sprachen hervor und bezweifelt die allgemein formal bildende Kraft der-

[1]) Grundriß der Pädagogik.

selben (S. 46. 259). Der nächste Zweck des grammatischen Unterrichts liegt in dem klaren Verständnisse des Gelesenen, nicht in einer Vollständigkeit anstrebenden Erkenntnis der Sprachformen, wie sie die grammatische Wissenschaft als ihr Ziel ansieht. Die alten Sprachen gehörten zu den historischen Wissenschaften, durch die wir uns die Kenntnis der alten Kulturvölker zu verschaffen im stande wären. Jedes tiefere Verständnis aber der Geschichte eines Volkes setze die Kenntnis seiner Sprache voraus (S. 44). Der erste, der nach Einführung der revidierten Lehrpläne ein größeres Werk über Pädagogik schrieb, ist Schiller: „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten". Auch er steht ganz auf dem Boden Herbarts. Ohne auf einen Streit mit denen sich einzulassen, welche die Berechtigung der alten Sprachen anfechten wollten, bemerkt er nur, daß die leitenden Stände der historischen Bildung bedürften, und diese setze eine nähere Kenntnis derjenigen Kulturvölker voraus, durch welche unsre eigne Bildung bestimmt worden sei. Wer also zu einem eignen und begründeten Urteile über das Jetzt gelangen wolle, müsse das Einst kennen. Deshalb habe der Unterricht in den alten Sprachen sich an die Geschichte anzulehnen (S. 389 ff.). Außerdem aber werde durch eine fremde Sprache eine Übung im Denkvermögen erzielt, die um so größer sei, je weiter diese in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt stehe und je reicher diese Formen selbst seien. Doch ist dies nur ein nebensächlicher Nutzen, denn es ist ihm ausgemachte Sache, daß auch ohne Kenntnis einer fremden Sprache die grammatischen Gesetze der Muttersprache sich erlernen lassen (S. 390). Von den freien lateinischen Aufsätzen hielt Schiller nicht viel und nannte die oben angeführte emphatische Erklärung Ecksteins „eine Phrase, so übertrieben, wie viele andre" (S. 451). Er hat sie wohl auch nur noch verteidigt, weil das Handbuch für die Praxis dienen sollte und in den Lehrplänen sie damals noch beibehalten wurden.

Aus der nächsten Folgezeit interessiert uns dann zunächst die Schrift von Güßfeldt: „Die Erziehung der deutschen Jugend"; ein erfreuliches Zeichen von dem allgemeinen Interesse, welches auch von Nichtfachleuten unsern höhern Schulen entgegengebracht wird, auf denen doch diejenigen herangebildet werden sollen, die in den spätern Lebensjahren zur Leitung des Staatsorganismus

mit berufen sind — fundamentum rei publicae recta adulescentum educatio! Er verehrt die alten Klassiker und hält es für nötig, daß unsre Jugend in die bald naive, bald vornehme Denkweise des klassischen Altertums eingeführt werde (S. 94). Ein Feind des ciceronianischen Lateins „mit seinen abgeschmackten, gehäuften Superlativen, seinen Kilometerperioden, seinem Einschachtelungssystem und seinen verdrehten Wortstellungen“ (S. 79), ein Feind des lateinischen Aufsatzes, „einer Quelle der Eitelkeit für sterile Köpfe“ (S. 86), will er von der „grammatikalischen Folterkammer“ (S. 95) nichts wissen; nur die Fundamente des Griechischen und Lateinischen sollten auf der Schule gelernt werden, eine Anzahl Vokabeln, die Deklinationen, Konjugationen und Präpositionen; ein systematisches Durcharbeiten der Grammatik sollte unterbleiben, die Erläuterungen während der Lektüre dürften die Grammatik streifen; gelegentlich geübtes Auswendiglernen eines Abschnitts aus einem Originaltext sei empfehlenswert (S. 95). Mit Begeisterung spricht er von Xenophon und Caesar und von Horazens Gedichten, die für viele noch im Alter eine Freude seien. Das Formale der beiden alten Sprachen ist nur insoweit zu lehren und dem Gedächtnis einzuprägen, als es zu einem Verständnis der alten Klassiker — unter dem Beistande deutscher Übersetzungen erforderlich sei (S. 94). Dadurch würde es ermöglicht, daß der Nachdruck von der nie begriffenen Form auf den begreifbaren Inhalt gelegt werde. In derselben Zeit, die man bisher auf das Durcharbeiten eines Kapitels verwandt habe, könne nunmehr ein ganzes Buch so gelesen werden, daß der Inhalt lebhaft vor der Seele des Schülers stehe (S. 95). Dadurch werde den Schülern ganz von selbst soviel Sprachkenntnis beigebracht, als für das spätere Leben zu besitzen erwünscht sei (S. 94).

Die beiden nächsten Gewährsmänner haben nach der Dezemberkonferenz geschrieben, sie konnten also mit den vorhandenen geänderten Verhältnissen anders rechnen, als dies Schiller noch thun konnte. In seinen Vorlesungen über „Die Fragen der Schulreform“ faßt Ziegler sich über Bedeutung und Recht, Nutzen und Wert der klassischen Sprachen nur kurz, „wie jemand der über ein ihm unzweifelhaft Feststehendes nicht allzuviel Worte macht.“ Daß Lateinsprechen und -schreiben keine Existenzberechtigung mehr hätten, dies sei seine öffentlich ausgesprochene Meinung schon vor der Konferenz gewesen. Um die eigne

Sprache sprechen und schreiben, in ihr frei und gewandt sich bewegen zu lernen und sich heimisch und zu Hause zu fühlen (S. 30), sollen die Schüler sprachliche Schulung in einer fremden Sprache erhalten; keine Sprache eigne sich besser als die lateinische zum grammatischen Knecht. Deshalb solle sie nicht gelernt werden wie die französische, nicht nach der analytischen und nicht nach der sogenannten Perthesschen Methode, sondern auf die alte Weise, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch; denn sie solle das sprachliche Rückgrat werden und bleiben für all das lebendige Fleisch und Blut, mit dem es im andern Sprachunterrichte umkleidet werde (S. 31). So solle das Lateinische von unten bis Tertia getrieben werden zum Behuf zwar nicht formaler, aber grundlegender sprachlich-grammatischer Schulung. Indessen sollen auch in den Oberklassen die grammatischen Übungen nie ganz aufhören, bis zum Schluß der Prima sollen schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische angefertigt werden, aber nicht in der virtuosen Weise der württembergischen Komposition, sondern in bescheidenem Anschluß an das Gelesene, wie es in Baden schon längst Sitte sei. Die Schriftsteller der alten Römer werden wegen des Zusammenhanges unsrer Kultur mit der römischen gelesen: „denn die Kultur erschöpft sich nicht in Bacillen und meteorologischen Beobachtungen, nicht in Eisenbahnen und Maschinen; auch die geistigen Potenzen und die Wissenschaften des Geistes haben ihre Geschichte, und gerade ihre Wurzeln reichen zurück ins klassische Altertum. Und daher genügt das grammatische und sprachliche Erlernen des Latein allerdings nicht, sondern wir müssen auch den Geist Roms kennen lernen, und dazu dient die Lektüre seiner Historiker, Redner und Dichter" (S. 33). Während die lateinische Grammatik im gewissen Sinne noch als Selbstzweck behandelt wird, wird die griechische Grammatik nur gelernt, soweit ihre Kenntnis zum Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist. Da nun die römische Kultur ganz auf der griechischen ruhe und nur in ihrer vielfachen Abhängigkeit von dieser ganz verstanden werden könne, so sei es zwar vorteilhaft und historisch wertvoll den Schritt von Rom nach Griechenland zurückzuthun (S. 32), aber durch diesen Hinweis auf den Kulturzusammenhang, fürchtet Ziegler, werde sich auf die Dauer das Griechische nicht halten und stützen lassen; „denn mit denselben und ähnlichen Gründen könnte

man uns dann schließlich noch weiter, nach Indien zum Sanskrit zurücktreiben, wie das ja in den Tagen der sprachvergleichenden Hochflut auch wirklich geschehen ist" (S. 35). Zum Griechentum will Ziegler also die sich bildende Jugend deshalb geführt wissen, weil es ein an sich Wertvolles ist und für die deutsche Geistesbildung, auch ganz unabhängig von der historischen Kontinuität durchs Römertum hindurch, wiederholt von geradezu unersetzlichem Werte gewesen ist. Ein Strahl von der Sonne Homers sei in unsre Geisteswelt hineingefallen, und unsre großen Dichter und Kunstkenner und Philosophen seien von ihm inspiriert worden. Dieser Lichtstrahl heißt Schönheit und heißt Freiheit oder mit dem Sammelnamen „Idealismus". „Nicht weil wir junge Griechen erziehen wollen," so schließt Ziegler, „sondern weil wir unserm deutschen Volke den idealen und humanen Sinn, den Geist der Freiheit und der Schönheit nicht wollen verkümmern und verloren gehen lassen, deshalb verteidigen wir das Griechische — vorausgesetzt natürlich, daß es richtig und im rechten Geiste betrieben wird und daß auch hier — das wird immer mein ceterum censeo sein, der Unterricht ein guter ist" (S. 35. 36). Dem „Handbuch für Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" hat der Herausgeber Baumeister eine allgemeine Einleitung vorausgeschickt, in der er in großen Umrissen seine Ansicht besonders über die alten Sprachen zum Ausdruck bringt. Nachdem des Philosophen Herbart Stimme fast verhallt gewesen, habe es der allgemeinen Notlage bedurft, um seine Gedanken in weitere Kreise zu tragen, sie populär zu machen und ihren bleibenden Wert erkennen zu lassen (S. XLVII). Grammatik habe aufgehört Selbstzweck zu sein, Lateinschreiben sei außerhalb der Schule eine brotlose Kunst geworden, innerhalb der Schule aber würde es eine Zeit und Kraft vergeudende Spielerei sein. Das glänzend scharfe Formengepräge der alten Sprachen, die logische Strenge ihrer Satzbildung und der künstlerisch gefügte Periodenbau sollten studiert und bei der Übersetzung in ihrer formalen Überlegenheit über die neuern Sprachen zum Bewußtsein gebracht werden. „Hauptsächlich oder eigentlich nur um der Orientierung willen, zur Überschau über das Weltganze" lerne man heute noch die alten toten Sprachen, die Versenkung in das tüchtige Fremde erfrische den Geist, sowie die Rassenkreuzung das Blut. So lange daher die höher gebildeten

Kreise unsrer Nation und der übrigen Kulturvölker Europas den geistigen Zusammenhang mit dem klassischen Altertum noch lebendig fühlten, müßten seine Sprache und Geschichte einen Teil der höheren Jugendbildung ausmachen. Zum Beweise dafür könne man das junge Amerika anführen, welches das Mutterland Europa in technischen Fertigkeiten zwar vielfach schon überflügelt habe, doch gerade jetzt das Bedürfnis fühle, die höhere Geistesbildung Europas sich anzueignen und, auf die Quellen zurückgehend, die klassischen Sprachen zu studieren anfange. „Sollten wir undankbar genug sein, den Lehrern, die uns auf ihre Schultern hoben, mit dem Fußtritte zu vergelten? Das war bis jetzt nicht deutsche Art!“ (S. XVI ff.)

III.

Niemand sucht, was er hat.
Paulsen.

In einer wahrhaft erschreckenden Weise scheinen sich jetzt die Klagen zu häufen, welche von allen Seiten gegen die geringen Leistungen und den Mangel an wissenschaftlichem Sinn bei den Studenten und Kandidaten erhoben werden. Ich darf dieselben hier nicht übergehen, weil sie mehr oder minder mit dem Gymnasium, besonders mit den neuen Lehrplänen in Verbindung gebracht werden. Der Zeit nach die letzte Äußerung dürfte von einem Oberlandesgerichtsrat und Professor in Breslau sein: „Wer den Rückgang nicht nur der Kenntnis der lateinischen Sprache, sondern des Bildungsniveaus überhaupt bei unsern preußischen Rechtskandidaten beobachten konnte, dem kann es nicht zweifelhaft sein, daß auf diese Weise nicht nur das Corpus iuris allmählich zu einem Corpus clausum werden wird, sondern daß der Wegfall einer gründlichen klassischen Vorbildung, für welche die Kenntnis auch der griechischen Sprache unerläßlich ist, den Niedergang der deutschen Rechtswissenschaft und damit auch der deutschen Rechtspflege im Gefolge haben muß.“ (Deutsche Juristenzeitung. 1899. S. 344, aus der Schlesischen Zeitung vom 1. Juli 1900.) In ähnlicher Weise klagte in der Sitzung vom 10. März 1900 im Abgeordnetenhause ein Mitglied, während die alten Glossatoren, die glorreichen Vorbilder der Juristen, gesagt hätten „graeca non leguntur“, gingen die modernen Rechtskandidaten weiter, sie seien in der Lage auch zu sagen „latina non leguntur“. Und dafür wird das Gymnasium seit seiner Reform von 1892 verantwortlich gemacht; es bringe für die wissenschaftlichen Berufe keine genügende Vorbereitung mehr. Es hapere aber nicht nur in den alten Sprachen, sondern auch in den übrigen Fächern, und was das Schlimmste wäre, es

fehle vielfach der wissenschaftliche Geist. Noch specieller und eingehender war ein Angriff, den ein andrer Redner an demselben Tage kurz vorher unternahm und der sich gegen die Methode der Erlernung der alten Sprachen richten sollte. Dieser Angriff aber richtet sich, wie ich glaube, gegen ein Phantom; denn in Wirklichkeit wollen die neuen Lehrpläne das nicht, was ihnen als Angriffspunkt untergelegt wird. Es wird darauf hingewiesen, daß die alten Sprachen sich nicht so erlernen ließen wie die neuern. Als ob dies die Lehrpläne nur irgendwo gewollt hätten! Es findet sich in ihnen kein Wort, das darauf hindeutete, daß die alten Sprachen wie die neuen erlernt werden sollten! Der grammatische Betrieb ist nach wie vor geblieben, und er muß auch bleiben. Denn das wird man doch nicht als einen wesentlichen Unterschied hinstellen wollen, daß man jetzt mehr induktiv als deduktiv verfährt, daß man nicht von den Formen an sich, sondern von Wörtern, nicht von der Regel, sondern vom Satze ausgeht. Deshalb ist der Unterrichtsbetrieb zweifelsohne ebenso grammatisch geblieben, wie er war, nur hat er sich kleine Einschränkungen gefallen lassen müssen; dadurch würde sich der Wert der lateinischen Sprache als „Geistesgymnastik" aber auch nicht um einen Deut vermindern. Und wenn die Leistungen im Latein bei den Prüfungsarbeiten herabgesunken sind, so hat das mit der Methode auch sicherlich nichts zu thun. Wenn die Sicherheit in den Formen jetzt nicht mehr so groß ist, als sie früher gemeinhin gewesen sein mag, so ist doch zu bedenken, daß die Zeit, sie einzuprägen und in dauerndem festen Besitz zu erhalten, weit geringer geworden ist, daß ferner wenigstens in den obern Klassen die Zahl der schriftlichen Übersetzungen ins Lateinische sich nicht unbedeutend vermindert hat. Man hätte sich also noch mehr einschränken müssen, man hätte an das „multum, non multa" denken sollen; und es giebt sehr wohl ein Mittelding zwischen ganz freien, von der Lektüre unabhängigen Übersetzungen und solchen Retroversionen, „welche den Wert selbständiger Leistungen verloren haben". Derselbe Redner hatte aber auch noch betont, die neuen Pläne von 1892 seien deshalb gemacht worden, weil es in den Gymnasien dahin gekommen wäre, daß in einer zu ausschließlichen Weise der altsprachliche Unterricht prädominierte, auch nicht immer richtig betrieben wurde und daß deshalb manche Mißstände abzustellen gewesen wären. An einer

andern Stelle heißt es weiter in betreff des Übersetzens ins Deutsche — und dies ist meines Erachtens eine Anerkennung der Erfolge der Lehrpläne — daß man ja zwar sehr hübsch übersetzen gelernt habe, daß aber das Verständnis für den Sinn des Übersetzten nicht in gleichem Maße vorhanden sei. Das ist ein innerer Widerspruch! Ich leugne nicht, daß der Fall eintreten kann, daß jemand eine Stelle richtig versteht, sie aber nicht „hübsch" zu übersetzen vermag, das Umgekehrte aber, daß einer, der sehr hübsch übersetzt hat, die Stelle nicht versteht, das ist ein Unding! Die Übersetzung ist die Probe und die Blüte des Verständnisses! (Nägelsbach, a. a. O. S. 39.) Denn das ist doch, so viel ich gesehen habe, die Quintessenz aus allen Reden, die im Landtage über die alten Sprachen gehalten wurden, daß die Schüler in den Geist des Altertums eindringen sollen, daß sie ihre alten Klassiker übersetzen lernen, um dadurch in der Lage zu sein, selbständig zu den Quellen der Wissenschaften zurückgehen zu können und aus ihnen den Zusammenhang unsrer Kultur mit der der alten klassischen Völker aufrecht zu erhalten. Und die zuletzt erwähnte Äußerung zeigt so recht, daß unsre Gymnasien auf dem besten Wege sind, dies Ziel jetzt mehr zu erreichen als vorher, und sie werden es immer mehr vermögen, je mehr allgemein zur Anerkennung gekommen ist, daß die Lektüre bei dem altsprachlichen Unterricht die Hauptsache ist und „daß die Grammatik nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes zu behandeln ist." (N. Lehrpläne S. 23.)

Daß bei den Studenten der Sinn für das Ideale immer mehr zu schwinden drohe oder auch schon geschwunden sei, daß es an dem innern Triebe zu wissenschaftlichen Arbeiten, ja auch an dem Verständnis dafür fehle, erklärt eine Schrift von Bernheim: „Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart," in der es auch heißt, daß die Schuld an diesen Mißständen vielleicht und zu einem kleinen Teile die jetzige Vorbildung auf den Gymnasien treffe. In der Abhandlung: „Über akademische Seminare" verteidigt Schrader zunächst die Gymnasiallehrer gegen diesen Vorwurf und fährt dann fort, daß die Klagen auch nicht in ihrer Allgemeinheit zutreffend wären, er selbst kenne genug gewissenhafte und scharf beobachtende Universitätslehrer, welche mit Fleiß und Streben ihrer Schüler jetzt wie früher zufrieden seien. Wenn aber die Klagen der Professoren wirklich berechtigt

sein sollten, „dann läge darin trotz der eifrigen Abwehr eigner Schuld bis zu einem gewissen Grade eine harte Selbstverurteilung, denn der Erfahrungssatz, daß gute Lehrer gute Schüler hätten, habe noch niemals und auf keiner Unterrichtsstufe versagt.“ Und wenn ferner das Maß der Kenntnisse bei den Kandidaten jetzt den Forderungen der Prüfungsbehörden nicht genüge, so liege dies mit an dem starken Zuwachs an Wissensstoff und an der entsprechenden Steigerung der Forderungen. In ähnlicher Weise hielt in der Dezemberkonferenz von Helmholtz den Klagen Virchows entgegen, daß es kaum richtig sein dürfte, die anfangenden Mediciner in Beobachtungsschärfe mit dem zu vergleichen, was er selbst in fünfzigjähriger intensiver Arbeit und Aufmerksamkeit darin leiste. Hatte Virchow doch erklärt, daß die Mehrzahl der Studierenden der Medicin, wie sie nicht sehen könnten, so auch nicht fühlen, nicht hören, nicht riechen könnten, kurz nicht geübt seien, ihre Sinne zu gebrauchen, daß sie nicht in der Gewohnheit wären, die natürlichen Hilfsmittel anzuwenden, die jeder Mensch besitze; und Frommel faßte dies dann zusammen in die Worte, daß unsre Kinder leiblich verabsäumt, wenn nicht verkrüppelt seien. Es war mir beim Lesen dieser Stelle keinen Augenblick zweifelhaft, daß die Redner selbst nicht weniger als die andern Mitglieder der Konferenz diese Worte als eine Hyperbel betrachtet haben werden. Ich kann mir auch nicht verhehlen, daß die Worte Virchows in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 13. März 1899, es werde auf den Gymnasien keine Grammatik im Latein mehr getrieben, einen hochgradigen hyperbolischen Anklang haben. Wenn Kandidaten gesagt haben, Grammatik hätten sie nicht gelernt, und auch dabei zu verstehen gaben, daß dies ein antiquierter Standpunkt sei, so kann ich nur glauben, daß die Betreffenden ihre grammatischen Kenntnisse vergessen hatten und ihre Unkenntnis auf diese Weise zu entschuldigen bemüht waren. Es ist allerdings wohl möglich, daß gerade in der Zeit des Übergangs, und in diesen Jahren werden diese Examinanden noch auf der Schulbank gesessen haben, infolge der Einschränkung der Stundenzahl, der Abnahme der Extemporalien und der grammatischen Stunden in einzelnen das Gefühl erweckt sein mochte, als habe die Grammatik an Wert mehr verloren, als dies der Wirklichkeit entsprach. Grammatik ist sicherlich auf den Gymnasien gelehrt und auch gelernt worden, und wenn selbst hier oder da die Grammatik

etwas mehr beiseite geschoben sein sollte, so trifft die Lehrpläne deswegen keine Schuld!

Hierzu möchte ich aber im allgemeinen noch folgende drei Punkte hervorheben. Erstens sind immer schon einige Semester verflossen zwischen dem Abgange von der Schule und dem Zeitpunkte, von dem an die Studierenden in so nahe Berührung mit den Universitätslehrern kommen, daß diese über ihren Bildungsstand urteilen können. So lange die Studenten nicht in das Privatissimum oder in die Kliniken und Laboratorien und Seminare kommen, die Kollegien nur sporadisch besuchen, so lange ist dies schlechterdings doch unmöglich. Und wer möchte im einzelnen nachzuforschen im stande sein, was die Studenten in den ersten Semestern, in denen sie sich studierenshalber in der Universitätsstadt aufhielten, wirklich getrieben haben? „Doch auf uns," sagt Jäger, „trommelt alles; was schon in der Kinderstube gesündigt worden ist, schiebt man uns in die Schuhe, und am Ende wirft man uns das vor, was vielleicht am Ende gar — — die Universität versehen haben könnte."

Zweitens kommen die Abiturienten jetzt im allgemeinen eher zum Examen und somit zur Universität, als dies früher geschehen ist.[1]) Schrader erzählt in seinen Erfahrungen und Bekenntnissen, daß zu seiner Zeit unter 5 Semestern keiner die Prima verlassen durfte, wer aber der Philologie sich widmen wollte wie er, nicht unter 3 Jahren an das Examen ging. Welche Hast dagegen und welcher Eifer, welche Unruhe jetzt bei den Vätern und Müttern, wenn ihr Sohn einmal sitzen bleibt! Wieviele Vordermänner bekommt er mehr, wenn er ein halbes oder gar ein

---

[1]) Es verließen die Gymnasien:

	im Alter von nicht 20 Jahren	im Alter von über 20 Jahren	Differenz jünger als 20 Jahre	Differenz älter als 20 Jahre
in dem Triennium 1820—22 . .	1282	721	+ 561	
Decennium 1859—68	9186	9736		+ 550
„ 1869—78	12543	12861		+ 318
„ 1883—92	17108	18604		+ 1496
dem letzten vor der neuen Prüfungsordnung, Septennium 1893—99	15890	13920	+ 1970	

Für die Zwischenzeit nach 1822 finden sich bei Wiese keine Altersangaben, nur die Zahl der Abiturienten ist verzeichnet.

ganzes Jahr später zur Universität geht oder in das Heer eintritt! Schon so zeitig beginnt jetzt der Kampf ums Dasein, der uns täglich seine erschreckenden Folgen zeigt. „Jenem Drängen nach schnellem Fertigwerden, an welchem sich besonders auch die mütterliche Eitelkeit und Ungeduld lebhaft beteiligt, energisch entgegenzutreten, haben die Schulen, respektive die Staaten, die unabweisliche Pflicht, denn gerade die Nachgiebigkeit, welche mancher Orten dagegen eingerissen ist, hat wesentlich zur Verminderung gründlicher allgemeiner Bildung beigetragen." (Über nationale Erziehung.)

Drittens war es früher nicht möglich, mit nicht genügenden Leistungen im Latein zum Universitätsstudium zugelassen zu werden, da eine nicht genügende Gesamtleistung in diesem Fache das Bestehen der Prüfung ausschloß. Auch das ist anders geworden. Jetzt können Schüler, die im Latein nicht genügendes leisten, durch Kompensation durch bessere Leistungen in bestimmten andern Fächern das Zeugnis der Reife erhalten. Wenn nun später Studenten in dieser Beziehung nicht den Erwartungen entsprechen, so kann dies wohl leicht auf diese Einrichtung zurückzuführen sein. Der Mangel trifft aber nicht die Lehrpläne, sondern die Prüfungsordnung. Ihr dürfte man auch vielleicht den Mangel an Fleiß zum Teil wenigstens zuzuschreiben berechtigt sein, der sich oft bei Studenten und Abiturienten gezeigt hat. Mir will es manchmal vorkommen, als ob man damals das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hat: es sollte das „unsinnige" Arbeiten zum Examen aufhören, und nun hat oft das Arbeiten überhaupt, wenn auch nicht aufgehört, so doch wenigstens sehr nachgelassen. Die alten Prüfungsbestimmungen zwangen jeden Schüler zu arbeiten, wenn er in irgend einem Fache es früher an sich hatte fehlen lassen; und die Schüler wissen am besten, wo ihre Schwächen sind. Früher mußte man das vorher Verabsäumte in selbständiger Arbeit nachholen, man mußte sich die Zeit einteilen, daß man bis zu einem bestimmten Termine das Pensum nachholen konnte. Und ich kann auch nicht klagen, daß wir uns damals dabei besonders überbürdet gefühlt hätten. Wir hatten aber das Pflichtgefühl, das, was wir vorher nicht ordentlich gelernt hatten, nun nachholen zu müssen. Daran fehlt es jetzt. Die Schüler wissen — die Prüfungsordnungen sind ihnen doch buchhändlerisch zugänglich — daß sie in den Fächern, in denen

sie ein genügendes Prädikat erhalten haben, nicht geprüft werden, und „wenn man in dem und dem Fache nicht prüft, so lernen sie nichts." „Ein furchtbar wahres Wort!" würde Paulsen sagen. Wer also in einem Fache nicht genügende schriftliche Arbeiten zu liefern befürchtet, der tröstet sich mit einem „Gut" in einem andern Gegenstande. Und so kommen die Primaner nicht mehr zu einem selbständigen Erarbeiten dessen, was ihnen nicht von Tag zu Tag aufgegeben ist; auch mögen sie freilich an den täglichen Pensen bisweilen hinreichend zu thun haben.

Wenn wir aber alle jene Klagen lesen, klingt es uns da nicht wie ein leises Sehnen entgegen nach den Zeiten, in denen es noch nicht so war, und wie ein schmerzliches Klagen, daß diese Zeiten nicht mehr da sind, und wie ein stilles Hoffen, daß sie wiederkommen möchten? Würden wir uns jedoch dadurch veranlaßt fühlen zu glauben, diese Klagen über Mangel an Leistungen, über die Abnahme des selbständigen Arbeitens, über das Schwinden des Idealismus seien nur neuern Datums, so würden wir uns in einem schweren Irrtume befinden. Läßt es sich also nachweisen, daß man nie aufgehört hat zu klagen, besonders über die mangelhaften Leistungen in den alten Sprachen, so giebt es nur zwei Möglichkeiten: entweder müßten wir jetzt nachgerade auf dem Nullpunkt mit den Leistungen und dem idealen Sinn angelangt sein, was doch zweifelsohne nicht der Fall ist, oder es müßten vor Zeiten die Leistungen so enorm groß gewesen sein, daß trotz der beständigen Abnahme noch immer ein recht erklecklicher Rest davon übrig geblieben wäre. Beides ist nicht der Fall; die Leistungen sind jetzt nicht gleich Null, und der ideale Sinn ist nicht ganz verschwunden, und zu keiner Zeit sind die Leistungen so hervorragend gewesen, daß man an ihnen nichts zu tadeln gefunden hätte. Es war mir nicht uninteressant zu verfolgen, wie sich als ein roter Faden die Klagen, oft in recht harten Worten, das ganze 19. Jahrhundert hindurchziehen. Den ganzen reichen Vorrat der einschlägigen Litteratur zu erschöpfen, war mir natürlich unmöglich, doch die Stellen, die ich anzuführen in der Lage bin, dürften genügend zeigen, daß es früher nicht besser war, daß man meistens nur als ein laudator temporis acti auftrat und daß die Vergangenheit immer in einem weit rosigern Lichte erschien als die Gegenwart!

Die vorher schon angeführten Klagen bezogen sich auf die Zeit nach der Einführung der neuen Lehrpläne von 1892 oder auch zum Teil auf die denselben unmittelbar vorangegangenen Jahre. Kurz vorher (1885) schrieb Paulsen, „wie wenig entwickelt häufig beim Abgange von der Schule und ebenso noch beim Abgange von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte; von der Fähigkeit, oder vielmehr meist vollständigen Unfähigkeit des mündlichen Vortrags ganz zu schweigen.“ Wieder einige Jahre früher bei der Eröffnung der Konferenz über verschiedene Fragen des höhern Schulwesens 1873 sagte Wiese, es sei etwas an der so oft gehörten Klage der Universitätslehrer, daß der wissenschaftliche Sinn bei der studierenden Jugend abnehme, daß sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse, noch genug positives Wissen zu den Studien mitbringe. Es würde den Schulen vorgeworfen, daß sie zu wenig zum Selbstdenken anregten und sich mit gedächtnismäßiger Aufnahme encyclopädischer Notizen begnügten, daß die jungen Seelen unter der Masse des ihnen zugeführten Stoffs früh erlahmten und die Elasticität verlören. Ebenso schreibt Wiese in dem höhern Schulwesen in Preußen III. 1874. S. 43, man vermisse in den obern Klassen und bei den Abiturienten wissenschaftlichen Sinn und die edlern Motive des Fleißes, es zeige sich vielfach nur das Bestreben, sich so gut es gehen wolle, mit den Forderungen abzufinden, um das äußere Ziel eines Qualifikationszeugnisses zu erreichen. Zu den Ursachen dafür rechne man oft die Überbürdung der Schüler in den obern Klassen, die eine Spontaneität nicht aufkommen lasse, aber auch die herkömmliche Interpretation der Autoren, welche der lebendigen Anregung entbehre, und, an der äußern Form haftend, die Gedankenwelt der Klassiker nicht zu erschließen und für die Ideen derselben nicht zu begeistern vermöge. Auch noch in der Oktoberkonferenz beklagte Reichensperger die Ebbe in dem tüchtigen Studium des Lateinischen, die sich selbst auf den Hochschulen zeigte, wenn nicht gar von denselben ausgegangen wäre, und wies bei dieser Gelegenheit auf die Leichtfertigkeit hin, mit welcher gegenwärtig durchgängig das Studium der Rechte betrieben würde und in welcher Weise diese Leichtfertigkeit durch das Übermaß von Ferien, die damit zusammenhängende Ergänzung der Kollegien

durch sogenannte Druckbogen und die gänzlich mangelnde Kontrolle der Studierenden in Bezug auf ihren Fleiß während der Studienzeit befördert würde. In der anonymen Schrift „Über nationale Erziehung 1872“ wird über die geistige Zerfahrenheit und den Mangel an Denkfähigkeit bei den jüngern Generationen geklagt (S. 40), über die rein äußerliche Auffassung des Berufs, über die Lahmheit und Unfreudigkeit in seiner Ausübung, über die um sich greifende Verschlechterung der Beamten (S. 28). Aus dem Decennium vorher (1861. 1863) hören wir, daß die Kandidaten der Theologie im Amtsexamen es häufig an der erforderlichen Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache fehlen ließen, daß die meisten Kandidaten ein leichtes lateinisches Extemporale nicht besser schrieben, den Livius oder Xenophon nicht besser zu übersetzen vermochten als ein mittelmäßiger Untersekundaner, daß man schwerere Schriftsteller zu verstehen den meisten gar nicht zumuten dürfte (Paulsen, S. 733). Allgemeiner bemerkte Stoy 1861 (a. a. O. S. 155), daß die Klagen über geringen Erfolg des Unterrichtes in den klassischen Sprachen im Zunehmen seien, und wie schwach das didaktische Selbstgefühl der Lateinlehrer und Schulbehörden gewesen wäre, das hätte der Eifer gezeigt, mit dem man den zwar wohlgemeinten und fleißigen, aber durchaus unpädagogischen „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode“ von Ruthardt wie einen Rettungsanker in großer Not ergriffen hätte. In die fünfziger Jahre fällt die schon früher erwähnte kleine geharnischte Streitschrift von M. Seyffert „Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. Ein Beitrag zur Kritik unsrer heutigen Gymnasien.“ Hier lesen wir, daß die damaligen Gymnasien, die sich der besten Lehrpläne und der tüchtigsten Lehrkräfte rühmten, in ihren Leistungen progressiv rückwärts gegangen seien (S. 8), daß sich ferner die Kenntnis des Griechischen bei den Schülern in einer förmlichen Antiklimax bewege und daß es für jeden gewissenhaften Lehrer ein Greuel sei, unter Primanern, die ex officio Sophocles und Demosthenes lesen müßten, eine Menge von jungen Leuten zu sehen, bei denen fast jede Erinnerung an die grammatische Form erloschen sei, ohne daß er ein Mittel besitze, diesem ungründlichen und unwissenschaftlichen, ja unsittlichen Treiben mit Nachdruck steuern zu können (S. 33). Um dieselbe Zeit

klagt ein Artikel in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, „daß der jetzigen Jugend, sowohl auf der Schule als der Universität, die Spannkraft und Selbstthätigkeit des Geistes, die Freudigkeit an ihrem Thun, die Idealität in ihren Ansichten und Bestrebungen vielfach fehle“ — (bei Paulsen, S. 722). Im Jahre 1846 klagt Lachmann, in der gegenwärtigen Zeit der materiellen Interessen, wo die Studierenden von den Gymnasien weder Hochachtung vor dem Altertum, noch das Bedürfnis einer kunstmäßigen Auffassung des Gelesenen mitbrächten, beschränke sich die fleißige und eifrige Teilnahme an den Übungen immer mehr auf die älteren und gebildeteren Studenten. Nur dreizehn Jahre vorher fand Ritschl in Breslau die Latinität der Seminaristen erbärmlich, die Studenten sehr mangelhaft vorgebildet, arge Indolenz und große Engherzigkeit unter den Studenten und im philologischen Studium überhaupt. Über die Ergebnisse bei den Abiturientenprüfungen berichtet Ingerslev 1839, daß man von den wenigsten Gymnasien sagen konnte, die Zöglinge hätten die ihnen vorgelegten, vorher nicht gelesenen Abschnitte aus einem Schriftsteller im ganzen verstanden; nur der kleinste Teil habe sie ohne Hilfe zu übersetzen und zu erklären vermocht (bei Paulsen, S. 623). Eingehender berichten über das Leben und Treiben in den höheren Schulen ungefähr im ersten Viertel des Jahrhunders die „Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens,“ herausgegeben von Schmalfeld (1857). In der Quinta, heißt es da, wurde wöchentlich aus irgend einem gedruckten Buche ein Exercitium diktiert, das nach einer meistens ebenfalls als Überschrift diktierten Regel zu Hause angefertigt werden sollte, aber von der Mehrzahl häufig ganz oder teilweise abgeschrieben wurde. Bei den Extemporalien hatten die Schwachen genug Zeit und Gelegenheit, sich von einem stärkern Freunde ein Konzept zustecken zu lassen, in welches dieser wohl selbst einige Fehler hineinkorrigiert hatte. Die griechischen Exercitien der Prima wurden aus Xenophons Hellenica fortlaufend diktiert. Die Primaner fanden bald diese „kostbare Quelle“ und benutzten sie „schlau,“ indem die schwächern sich von den bessern Fehler hineinbringen ließen, während diese den ganzen Abschnitt gewöhnlich geradezu abschrieben, nur daß sie höchstens die Wortstellung änderten und hier und da andre Wörter gebrauchten. Die Lektüre war mehr als langsam, in einem halben Jahre las

man 93 Verse aus Virgil oder 8—10 Kapitel aus Agricola. Die lateinischen unregelmäßigen Verben hat der Verfasser dieser Mitteilungen nach seiner Angabe erst in Prima gelernt, und zu gleicher Zeit regte sein eigner Trieb ihn dazu an, Zumpts Grammatik von Anfang bis zu Ende durchzustudieren. Von den lateinischen Arbeiten berichtet er noch, daß der Stoff dazu meistens ein historischer gewesen und daß es leicht gewesen sei, die oft wiederkehrenden Phrasen und Wendungen zu merken, „ihre Zahl stieg schwerlich höher als auf 50, und wer diese inne hatte, der zählte schon zu den guten Lateinern.“ Bei Ostermann-Müller beträgt jetzt die Zahl der in Obersekunda und Prima zu lernenden bezw. zu wiederholenden Phrasen über 1000! Ferner berichtet in Roths Gymnasialpädagogik im ersten Anhange, Nummer 6, „ein eifriger und wirksamer Gymnasiallehrer“ über seine Erfahrungen auf der Schule. Zuerst wurden zu den Schriftstellern lange Einleitungen diktiert, die Schüler bekamen hier eine Masse Notizen und Urteile, ohne das Objekt selbst anzusehen und das Diktierte prüfen zu dürfen. Als man dann zur Lektüre selbst kam, wurde jede Stunde mehr als 20 Minuten lang ein Kommentar diktiert, als Noten zu dem Text, während man sich begnügte diesen selbst dürftig zu übersetzen und nur mit lexikalischen und grammatischen Fragen von den Schülern behandeln zu lassen. Damit war nicht nur die Freude an den Autoren, sondern auch das Interesse an ihnen verdorben. Andre Lehrer diktierten zwar nichts, lasen aber dafür einen fremden Kommentar vor, während wieder andre wohl auch die Übersetzung diktierten und zwar „eine gräßliche“. Die Folge dieser Methode war, daß die Schüler „mit einer auffallend vernachlässigten Bildung des Auffassens und Urteilens,“ „geistig unglaublich wenig gereift und mit kindischer Urteilslosigkeit“ zur Universität übergingen. Mit diesen Angaben stimmt auch eine Äußerung aus dem Jahre 1805 überein. Damals ging man mit wenig Kenntnissen zur Universität, namentlich im Griechischen; unter den Geistlichen war es eine ausgemachte Sache, daß Homer und die Tragiker zu schwer, daß die Beschäftigung mit den Profanskribenten ein Luxus sei, daß man das Griechische doch nur des Neuen Testamentes wegen lese. Ein Primaner, der mit einiger Kenntnis der griechischen Formenlehre das Gymnasium verließ und außer dem Neuen Testament noch einige Rhapsodien des

Homer oder einige Bücher des Herodot gelesen hatte, galt für einen ausgezeichneten Griechen (bei Paulsen, S. 619). Und im Jahre 1783 klagt Wolf in Halle, daß unter den dortigen Studierenden eine gemeine Denkungsart herrschte, so daß sie einzig für das künftige Brotfach dressiert zu werden begehrten. Das gesetzliche akademische Triennium reducierten sie gewöhnlich auf ein Biennium, und so bliebe ihnen auch nur Zeit zu den allernotwendigsten Fachkollegien. Er wäre in arge Verlegenheit gekommen, wenn er in diesem Jahre 12 Mitglieder für sein Seminar hätte ausfindig machen sollen. Sicherlich haben wir also nicht den mindesten Grund anzunehmen, daß die Leistungen am Anfange des vorigen Jahrhunderts auf den Universitäten besser waren als jetzt, im Gegenteil, sie waren weit geringer! Vergegenwärtigen wir uns nur, daß man damals auch ohne Reifezeugnis, auch mit dem Zeugnis der Unreife zur Universität gehen konnte. So wurden die Universitäten oft der Sammelplatz von jungen Leuten, von denen „viele nur die unteren und mittleren Klassen eines Gymnasiums besucht und sich oft nicht einmal notdürftige Elementarkenntnisse angeeignet hatten.“ Unter 617 Prüflingen, die in den Jahren 1818—1823 vor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in Bonn ihr Aufnahme-Examen ablegten, erhielten nur 6 das Prädikat der unbedingten Tüchtigkeit (Nr. 1), 71 das der bedingten Tüchtigkeit (Nr. 2) und 540 das Zeugnis der Untüchtigkeit (Nr. 3). Nicht viel besser soll es auf den übrigen Universitäten gestanden haben. Dazu hatte auch die nachsichtige Beurteilung des Kenntnisstandes, welche man grundsätzlich allen aus dem Kriege zurückkehrenden Gymnasiasten gewährte, nicht unwesentlich beigetragen. Auch dem Unwissendsten habe man damals die Nr. 3 nicht versagt, und somit konnte er zur Universität übergehen.

Wenn es auch immer nur einzelne Stimmen waren, die ich anzuführen vermochte, so glaube ich doch nicht, daß sie als vereinzelt anzusehen sind, ich bin vielmehr der Überzeugung, daß sie im großen Ganzen cum grano salis ein treues Abbild der Zustände aus den Zeiten sind, aus denen sie herstammen. Auch bei der Durchsicht der Direktoren-Verhandlungen habe ich mich dem Eindruck nicht verschließen können, daß es nicht immer Gold war, was glänzte. Weit davon entfernt, daß die Lehrer sich in einer gewissen Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit mit den

bestehenden Verhältnissen und den erzielten Leistungen gewiegt haben, vernehmen wir vielmehr immer und immer wieder in diesen Versammlungen ihre Klagen und Fragen: wie sollen wir es machen? Ich möchte diese Berichte als das Gewissen des höhern Schulwesens bezeichnen, und dies ist nie zu der Ruhe gekommen, nach der es sich so sehnte, und stets waren es die Leistungen in den alten Sprachen, die es lauter schlagen ließen. Es sind seit 1823 in den meisten preußischen Provinzen über 100 Versammlungen abgehalten worden, in denen über 500 Fragen zur Erörterung kamen. Abgesehen von den Fragen, welche mehr die Externa der Schulen betrafen, haben sich mit der Didaktik über 360 beschäftigt und von diesen wieder jede dritte Frage größtenteils oder teilweise mit der lateinischen oder griechischen Sprache. Aus diesen Verhandlungen, wie sie mir zum Teil in den Auszügen von Erler und Killmann, zum Teil auch vollständig vorlagen, glaube ich berechtigt zu sein, folgende Schlüsse zu ziehen. Erstens ist man kaum einmal mit den erzielten Leistungen voll zufrieden gewesen, zweitens, was das Wichtigere ist, hat niemals eine Einigkeit bei der Beantwortung der Fragen geherrscht, weshalb man die alten Sprachen lerne und welches das zu erreichende Ziel sei, drittens zeigte sich im allgemeinen immer mehr die Neigung, die Lektüre als das Wichtigere anzusehen und dementsprechend den grammatischen Lernstoff als nicht Selbstzweck einer Sichtung und größeren Verkürzung zu unterziehen.

Es folgen nunmehr einige der am meisten charakteristischen Äußerungen als Belege für die drei angegebenen Punkte.[1])

I. Westfalen 1834: Der bisherige Unterricht im Latein habe nicht die wünschenswerten Resultate geliefert, da er sehr selten weder in der Schreib- und Sprechfertigkeit, noch in der grammatischen Durchbildung ein erfreuliches Ergebnis hervorbringe. (Erler, S. 56.)

---

[1]) Um nicht durch Angabe der sich oft wiederholenden Wendungen zu eintönig zu werden, sind hier weggelassen Äußerungen der Versammlungen W. 1826, W. 1863, Po. 1864, Pr. 1868, Po. 1870, W. 1881, W. 1863, Sch. 1870, Ps. 1870, Ha. 1882, Pr. 1883, W. 1851, Po. 1861, Po. 1867, W. 1873, Ps. 1867, Po. 1867, Pr. 1868, W. 1873, Sch. 1873, Po. 1882, Ps. 1885.

Pommern 1864: Die Leistungen in den alten Sprachen werden im allgemeinen, wenn auch nicht als ungenügend, doch mehr oder weniger als nicht befriedigend bezeichnet. (Killmann, S. 288.)

Preußen 1865: Die Schüler erlangten selten die Fähigkeit, auch nur einen Schriftsteller mit Freude und Genuß zu lesen. Manche Abiturienten seien sich bewußt, daß sie keinen Hexameter richtig machen, keinen Schriftsteller ordentlich lesen, keinen Satz gut lateinisch schreiben könnten. (Erler, S. 55.)

Posen 1867: In dem grammatischen und stilistischen Teile des lateinischen Unterrichts werde positiv nicht dasjenige geleistet, was ein Äquivalent wäre für die viele Zeit und Mühe, welche eine große Reihe von Jahren darauf verwendet würde. Diese Klagen seien in allen Teilen Deutschlands ausgesprochen worden und nicht etwa bloß in der neuesten Zeit. Sie seien vielmehr sehr alt, und von Zeit zu Zeit habe man Mittel vorgeschlagen, doch hätten diese meist ihren Zweck verfehlt (S. 18).

Schlesien 1873: Betrachtet man die jetzt erzielten Resultate, so kann man nicht in Abrede stellen, daß diese ideellen Anforderungen nicht entsprechen. Noch vor kurzem wurde bei der Leipziger Versammlung der Naturforscher die Klage ausgesprochen, daß das Band, das unsern Nachwuchs an die humanistischen Studien binde, sich leider mehr und mehr lockere. — Aber trifft das Gymnasium nicht doch insofern eine Schuld, als es das Gefallen an dem wahrhaft Schönen und geistig Bedeutenden nicht genug entwickelt, den Geschmack nicht genug bildet und die Fertigkeit im Verständnis der Autoren nicht genug übt? (S. 4.)

Aus den letzten Jahren seien hier nur noch erwähnt die Klagen der Konferenz Ostpreußen 1896 (S. 46), daß die Fehler gegen die Formenlehre sich in erschreckender Weise vermehrten, und Sachsen 1896 (S. 75), wo betont wird, daß auch früher schon über grobe Schnitzer laut und viel geklagt worden sei, daß sich jetzt aber vielfach auch bei den besten Schülern Fehler zeigten, nicht mehr bloß der Flüchtigkeit, sondern Unformen, die auf eine Art grammatischer Verwilderung, auf das Schwinden jenes Sprachgefühls schließen ließen, welches den Schreibenden unbewußt leiten und ihn vor sozusagen unorganischen, sprachwidrigen Formen und Wendungen bewahren müsse.

Interessant wäre es ohne Zweifel gewesen, wenn der Vorschlag, welcher in einer Konferenz in Westfalen gemacht wurde, es sollten an den einzelnen Anstalten Verzeichnisse der gewöhnlich vorkommenden Hauptfehler im lateinischen Stile angelegt und diese dann geordnet am Schlusse des Jahres der Versammlung zur Vergleichung eingereicht werden, ebenso wie er gebilligt wurde und seine Ausführung für das nächste Jahr versprochen wurde, so auch zur Ausführung gekommen wäre! (Killmann, S. 300.) Nur in Westfalen gelangte 1863 in der schon oben erwähnten Versammlung die These zur Annahme: „Die schriftlichen Leistungen entsprechen im allgemeinen den Forderungen der U. P. O., die mündlichen sind weniger befriedigend, aber doch im Fortschritte begriffen. Im ganzen erscheint aber auch hierin die Fertigkeit so groß, daß, wenn auf den Hochschulen fortgesetzt wird, was die Gymnasien angefangen, eine gegründete Klage über Mangel an der notwendigen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache nicht erhoben werden könne.“ (Killmann, S. 307.) Dies dürfte die einzigste Äußerung einer Direktoren-Versammlung sein, die sich, wenn auch nur bedingt, mit den erreichten Leistungen zufrieden erklärt hat.

II. In betreff der Frage, weshalb man die alten Sprachen erlerne, gehen die Ansichten auf den Konferenzen insofern auseinander, als die einen die Grammatik an sich als Selbstzweck hinstellen, andre die Lektüre als das allein Wichtige bezeichnen, wieder andre vermitteln und Lektüre und Grammatik, bezw. Grammatik und Lektüre als Zweck des altsprachlichen Unterrichts ansehen. Bei der griechischen Sprache gehen die Meinungen überwiegend dahin, daß es Hauptzweck sei, in den Inhalt der Schriftsteller einzudringen.

Preußen 1868: Der letzte Zweck des lateinischen Unterrichts ist formale Bildung, Entwicklung und Übung der geistigen Kräfte; dieser Zweck wird durch Freiheit und Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache erreicht. (Erler, S. 108.)

Westfalen 1871: Das Gymnasium hat durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen die sämtlichen geistigen Kräfte zu entwickeln; dazu tragen die Versübungen um so mehr bei, als sie einzig und allein auf die Übung der geistigen Kraft hinarbeiten und keinen andern Zweck haben können. Daher sind sie be-

sonders geeignet, dem Gymnasium den idealen Charakter zu wahren. (Erler, S. 120.)

Auf der Versammlung in Posen 1870 wollte ein Mitglied diese Übungen geradezu untersagt wissen. (Erler, S. 109.)

Rheinprovinz 1887: Der grammatische Unterricht, der streng systematisch zu betreiben ist, hat seine selbständige Bedeutung. (Killmann, S. 342.)

Westfalen 1854: Die Schüler sollen überhaupt Interesse für den Zusammenhang der antiken und modernen Kunst und Wissenschaft gewinnen und die Fähigkeit erlangen, selbständig auf die Quellen zurückzugehen. (Erler, S. 124.)

Preußen 1865: Der Hauptzweck des Griechischen ist, die Schüler mit dem geistigen Leben des griechischen Volkes bekannt zu machen, wie es sich namentlich in seiner Litteratur ausspricht; daher hat der griechische Elementarunterricht sehr bald zur Lektüre der griechischen Klassiker überzuführen. Der Zweck kann nicht Sprachvergleichung sein. (Erler, S. 131.)

Schlesien 1873: Die Erklärung jedes alten Litteratur-Denkmals soll namentlich geschichtliches Interesse zu erwecken suchen. (Killmann, S. 292.)

Hannover 1885: Durch die Dichterlektüre soll das aus dem Prosalesen sich ergebende Bild des römischen Altertums ergänzt und vertieft, der Zusammenhang der alten Welt mit der neuern Kultur auch auf diesem Gebiete erkannt werden. (Killmann, S. 338.)

Westfalen 1854: Der gemeinsame Zweck des klassischen Unterrichts ist die Entwicklung der geistigen Kräfte durch logisch-grammatische Form und die künstlerische Gestaltung der Werke, durch den Geist und Ideengehalt derselben. (Erler, S. 123.)

Posen 1867: Der Zweck des lateinischen Unterrichts ist, durch seinen grammatischen und stilistischen Teil als praktische Logik zu dienen, ferner durch den Inhalt der Lektüre in den Geist des römischen Altertums einzuführen. (Erler, S. 106.)

Besonders interessant sind noch die beiden folgenden Äußerungen: „Eine Vergleichung alter und neuzeitlicher Verhältnisse ist da zu empfehlen, wo durch dieselben das Verständnis der ersteren gefördert wird“ (Preußen 1877, Killmann, S. 295) und „die Jugend ist in das Verständnis der religiösen, sittlichen, geistigen Entwicklung, der gesellschaftlichen, staatlichen, rechtlichen,

militärischen Verhältnisse des Altertums einzuführen zur richtigen Auffassung und Beurteilung der entsprechenden Zustände unsres heutigen Lebens." (Pommern 1870, Killmann, S. 311.) Und in dem letzteren Sinne heißt es auch Schlesien 1873: Wir suchen der Jugend möglichst ein Gesamtbild der Kultur und des Lebens des Altertums zu geben, um sie durch Darlegung der einfacheren und naiven politischen und gesellschaftlichen antiken Verhältnisse zum Verständnis der komplizierteren modernen zu befähigen und sie auf die Quelle unsrer Kultur hinzuweisen, ohne welche diese nicht zu verstehen ist und an der sie sich immer wieder in Kunst und Wissenschaft erfrischen muß. Trotzdem höre man noch häufig genug die Klage gebildeter Männer auch jüngeren Alters, daß ihre Lehrer mit Vorliebe gewohnt gewesen seien, die alten Klassiker als eine große Sammlung von Beispielen zur Einübung grammatischer und stilistischer Regeln zu betrachten (S. 4).

III. Es folgt nun noch eine Zusammenstellung von Kundgebungen aus den Direktoren-Versammlungen, welche für eine Einschränkung und Verminderung des grammatischen Lernstoffes eingetreten sind. Auch sie erstrecken sich über eine lange Reihe von Jahren.

Westfalen 1826: Man behandelt den Unterricht noch zu viel in Form abstrakter Regeln; hier ist Beschränkung auf das notwendige dringend zu raten. (Erler, S. 104.)

Westfalen 1863: Je besser und vollkommener die lateinischen Grammatiken werden, desto schwächer werden unsre Lateiner. Die besten Lateiner lebten zu einer Zeit, wo die Grammatiken noch sehr klein und unvollkommen waren. Man treibt jetzt die Gründlichkeit zu weit und kommt vor lauter Gründlichkeit keinen Schritt vorwärts. Je strenger man es mit dem Begriffe „mustergiltiges Latein" nimmt, desto geringer muß die Fertigkeit im Schreiben und Sprechen werden. Der gesamte gelehrte Stoff muß auf das Unentbehrliche und ganz Notwendige beschränkt werden und dafür das Lesen in den Vordergrund treten. (Killmann, S. 306.)

Preußen 1865: Es waltet ein übertriebenes Streben nach Klassicität ob. Es ist durchaus notwendig, dem Schüler freien Spielraum zu lassen, sonst wird er erstens nie mit freudigem Selbstbewußtsein in den fremden Sprachen arbeiten, zweitens in

der ersten Abhandlung eines berühmten Universitätslehrers auf jeder Seite Wendungen finden, die ihm sein Lehrer als unciceronianisch angestrichen hat (Erler, S. 55).

Rheinprovinz 1884: Der Unterricht in der griechischen Grammatik hat sich ganz in den Dienst des Lesens zu stellen und in der Formenlehre und Syntax alles zu diesem Zwecke nicht unbedingt Notwendige auszuscheiden, das Wesentliche aber dafür um so fester einzuprägen. (Killmann 360.)

Schlesien 1873: Man muß sich hüten, allzuviel Grammatik zu treiben. Durch die Fortschritte der Philologie und vergleichenden Sprachforschung schwillt das grammatische Pensum immer mehr und mehr an. Selbst eine Grammatik, in der der Lehrstoff zusammengezogen ist wie in der Ellendt-Seyffertschen, enthält eine Menge feiner grammatischer Observationen, die noch vor wenigen Jahrzehnten auch der philologischen Welt unbekannt waren, und häufig erstreckt sich der grammatische Unterricht noch auf viel weiter gehende Finessen. Bei tüchtigen Latinisten finden sich auf jeder Seite Verstöße gegen einzelne derselben (S. 13).

Ebenso wie hier Seyffert der Vorwurf gemacht wird, daß er in seiner Grammatik zu viel unnötige und verwirrende Einzelheiten aufgenommen hätte, so hatte er selbst sich gegen die umfang- und inhaltreichen Grammatiken ausgesprochen und die frühern Zeiten mit den alten Schulbüchern gepriesen. Früher, so sagt er, weidete man seine Lämmlein noch auf den magern Auen der Bröderschen Grammatik, dann thaten sich die reichern Fluren des Zumptschen Eilandes auf, und wer hätte da den Lämmlein die stattlichere Kost vorenthalten mögen? Man habe die Glücklichen hinübergeführt, aber nur zu bald hätte man die Erfahrung machen müssen, daß trotz der sorgfältigsten Verteilung des reichen Stoffes an die verschiedenen Klassen der kleine Magen zu schwach gewesen sei, um die üppige Kost zu verarbeiten (a. a. O. S. 14). Und die reiche, ja reichere Kost, die Seyffert in seiner Grammatik bot, war natürlich nicht bloß vor 30 Jahren zu reichlich und deshalb unverdaulich, sondern in noch weit höherm Grade jetzt nach den neuen Lehrplänen. Darum heißt es denn in der Direktoren-Versammlung Sachsen 1896 (S. 82): „Wir haben viel gesündigt, wir haben unter dem Einflusse von Leuten wie Seyffert den Unterricht mit vielen überflüssigen und unwesentlichen Einzelheiten überladen und so den

Sturm gegen uns zum Teil selber heraufbeschworen." Und eine geradezu vernichtende Kritik über dieses an Haupt und Gliedern krankende Buch findet sich in den Jahresberichten von Rethwisch XII. Jahrgang, VI., S. 46 f., wo es für unbegreiflich erklärt wird, daß es nicht schon längst abgeschafft worden sei. In der Provinz Brandenburg und in Berlin werde es noch an 38 Anstalten gebraucht! Welches Licht falle dadurch auf alle diejenigen, die dies duldeten, überhaupt auf den Stand des altsprachlichen Unterrichts bei uns zu Lande!

IV.

„Dem Eisen soll man vertrauen, nicht dem Rost.“

Nachdem schon im Laufe des 18. Jahrhunderts wiederholt Bestimmungen erlassen worden waren, um den Massenzudrang zu den Universitäten seitens ungeeigneter und mangelhaft vorgebildeter Jünglinge zu verhüten, aber ihren Zweck nicht recht erreicht hatten, wurde durch die Instruktion vom 25. Juni 1812 festgesetzt, daß kein Schüler einer gelehrten Schule ohne ein Entlassungszeugnis bei den Universitäten immatrikuliert werden dürfe. Alle diese höhern Schulen, welche das „Dimissionsrecht“ zur Universität hatten, erhielten noch in demselben Jahre (12. November) den gemeinsamen Namen „Gymnasium“. Die Prüfung lag der an jedem Gymnasium bestehenden Prüfungskommission ob. Die schriftliche Prüfung bestand in einem deutschen, lateinischen, französischen und mathematischen Aufsatz, einer Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche und einer aus dem Deutschen ins Griechische. Während bei diesen Arbeiten das Augenmerk auf das Talent des Prüflings gerichtet werden sollte, bezog sich die mündliche Prüfung auf seine positiven Kenntnisse. Sie erstreckte sich auf alle Sprachen, bei der Erklärung der alten Klassiker wurde dabei lateinisch gesprochen, ferner auf Mathematik, Geschichte, Geographie und Naturlehre. Aber es berechtigten nicht nur die Zeugnisse der unbedingten oder bedingten Tüchtigkeit, sondern auch die der Untüchtigkeit zum Besuche der Universität. Daneben blieben auch die gemischten Prüfungskommissionen an den Universitäten bestehen für diejenigen, welche nur Privatunterricht genossen hatten oder nicht unmittelbar von der Schule zur Universität gehen wollten und die Prüfung bei dieser, wo sie „notorisch leichter“ war, der an einem Gymnasium vorzogen. Um dieselbe Zeit wurde auch eine

allgemeine Norm für den Lehrplan ausgearbeitet und nach mehrmaligen Änderungen in seinen Hauptbestimmungen 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, ohne indessen veröffentlicht zu werden und zu allgemeiner Anwendung zu kommen.

Höchst interessant sind aus dieser Zeit vor der einheitlichen Organisation des höhern Schulwesens einige Äußerungen der Behörden, die uns durchaus erkennen lassen, in welchem Sinne man schon damals die alten Sprachen betrieben wissen wollte und welchen Zweck man dabei im Auge haben sollte. In der C. V. vom 11. Dezember 1828 wird in betreff der griechischen Litteratur hervorgehoben, daß nicht zu schwierige Schriftsteller (Pindar, Äschylus, Aristophanes) gelesen werden sollten, weil sonst die wenigsten Schüler in der Lage wären, sie ohne erheblichen Anstoß verstehen und für sich lesen zu können. Alle Schüler der obersten Klasse aber müßten die Fähigkeit erlangen, die leichtern Autoren zu verstehen, um so später, wenn auch ihr künftiger Beruf weiter keine Kenntnis der griechischen Sprache und Litteratur erfordere, zur fortgesetzten Beschäftigung mit derselben aufgemuntert zu werden. Nach der bisherigen Erfahrung aber werde gerade diese Fertigkeit, von welcher in den meisten Fällen das weitere Fortschreiten im Studium des griechischen Geistes und Lebens bedingt werde, deshalb nicht erreicht, weil zu schwierige Schriftsteller gelesen würden. Ebenso wird auch darauf hingewiesen, daß auf manchen Gymnasien die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische weitergeführt würden, als es für die Zwecke der G. rätlich sei. Der Examinand solle imstande sein, eine kurze Übersetzung ins Griechische ohne Verletzung der Grammatik und der Accente abzufassen; um aber dieser Forderung zu genügen, bedürfe es nicht besonderer griechischer Stilübungen. Das Ministerium erwartet, daß diese Übersetzungen auf das bezeichnete Maß zurückgeführt und daß keine Übertreibungen, die der harmonischen, von den G. zu verfolgenden allgemeinen Ausbildung der ihnen anvertrauten Jugend nur nachteilig sein könnten, geduldet würden. Aus Anlaß dieser Verfügung erließ das P. S. C. zu Posen am 11. Januar 1829 ein Reskript, in welchem es vor diesen übertriebenen Anforderungen warnte und an die Thatsache erinnerte, daß von den Schülern, welche auf die Erlernung dieser Sprache eine große Menge von

Zeit und Kräften verwendeten, nur die künftigen Philologen und Theologen sich weiter mit ihr beschäftigten, während alle übrigen sie aufgäben, um nie wieder zu ihr zurückzukehren. Diese Erscheinung wird der Behandlungsweise des griechischen Unterrichts zugeschrieben. Die beiden alten Sprachen wären allerdings Hauptunterrichtsgegenstände in den G., diese selbst aber seien deswegen keineswegs Vorbereitungs-Anstalten für die philologischen Seminare auf den Universitäten. Es genügt an dieser Stelle, diese kurzen Notizen aus dem Reskript anzuführen, auf welches wir später noch zurückkommen. Denn goldene Worte sind es, die wir hier lesen, es enthält „so viele wahre und treffende Bemerkungen", daß das Ministerium sich veranlaßt sah, dasselbe sämtlichen Provinzialschulkollegien zur Nachachtung mitzuteilen. Aus dem gleichen Anlaß hatte auch das P. S. C. zu Breslau ein Reskript erlassen, am 8. Juni 1829, in dem es heißt, daß die Weckung der Ideen durch den Unterricht besser gefördert würden, wenn die Lehrer der alten Sprachen eingedenk blieben, daß nicht der wissenschaftliche Ausbau der Höhen der Philologie, sondern Begründung humaner Geistesbildung Aufgabe der G. sei und daß diejenigen, welche sich der höhern Philologie widmeten, gleich denen, welche die Theologie oder die Rechte studierten, an ihr eigentliches Ziel erst auf der Universität gelangen könnten. Sprechen diese Erlasse nicht deutlich genug, daß man schon damals bemüht war, die grammatischen Auswüchse bei der Behandlung des altsprachlichen Unterrichts zu beseitigen, daß man sich an das Eisen halten wollte, nicht an den Rost?

Eine einheitliche Regelung fand das Prüfungswesen durch das Reglement vom 4. Juni 1834; fortan mußte jeder, der die Universität beziehen wollte, die Prüfung an einem Gymnasium nicht nur gemacht, sondern bestanden haben, und die Sonderprüfungen an den Universitäten hörten ganz auf. Der Zweck der Prüfung sollte sein, zu ermitteln, ob der Abiturient den Grad von Schulbildung erlangt hätte, der erforderlich wäre, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besondern wissenschaftlichen Faches widmen zu können. Zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten gehörten ein Extemporale und eine freie lateinische Bearbeitung eines durch den Unterricht hinreichend bekannten Gegenstandes, wobei außer dem allgemeinen Geschick in der Be-

handlung vorzüglich die erworbene stilistische Korrektheit und Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache in Betracht kommen sollte, und eine Übersetzung eines Stückes aus dem Griechischen ins Deutsche. Bei der mündlichen Prüfung hatte der Prüfling die Fertigkeit und Gewandtheit im Auffassen des Sinnes zu zeigen und eine richtige und geschmackvolle Übersetzung zu leisten. Die Prüfung in der alten Litteratur erfolgte ganz in lateinischer Sprache, wobei der Examinand Gelegenheit hatte, stellenweise in zusammenhängender Rede die erlangte Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen.

Bald darauf, am 24. Oktober 1837, wurde für die Gymnasien zum erstenmal ein Normalplan festgesetzt, nach welchem der lateinische Unterricht in der Prima 8 Stunden, in allen andern Klassen je 10 Stunden wöchentlich erhielt, der griechische von Quarta an überall 6 Stunden. Einige Modifikationen, welche den altsprachlichen Unterricht allerdings nicht berührten, erfuhr der Normalplan durch M. V. vom 7. Januar 1856. Unmittelbar darauf wurden durch Verfügung vom 12. Januar 1856 in der Prüfungsordnung einige Änderungen angeordnet. An Stelle der Übersetzung aus dem Griechischen wurde ein griechisches Skriptum wieder eingeführt, weil die mündliche Prüfung sich weniger dazu empfehle, die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln, wohl aber die Fertigkeit im Verstehen der Schriftsteller in der mündlichen Prüfung genügend erforscht und dargethan werden könne. Aber es wurde zugleich mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß das Skriptum lediglich dazu diene, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu dokumentieren, und daß es nicht zu einer Stilübung bestimmt sei.

Im Laufe der Jahre sind nach der Einführung des Prüfungsreglements nun wieder verschiedene Verfügungen erlassen worden, welche auf Mißstände hinweisen, die sich herausgestellt hatten, und deren Abstellung bezweckten. Hierhin gehört zuerst die Instruktion vom 24. Oktober 1837, in der es heißt, daß nur der Unterricht auf Erfolg rechnen könne, welcher das wissenschaftliche Material mit stetem Hinblick auf seinen pädagogischen Zweck behandle; dieser werde verfehlt, wenn z. B. die Interpretation eines Autors nicht sowohl darauf gerichtet sei, vermittelst einer grammatisch-genauen und das Notwendige gründlich er-

örternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise desselben lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen, sondern vielmehr ihn nur als einen Stoff benütze, in welchem die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweitern seien; durch ein solches Verfahren werde der Jugend keine Liebe zu den klassischen Schriftstellern, sondern Abneigung gegen dieselben in dem Maße eingeflößt, daß die Studierenden nach beendigter Schulzeit immer seltener zu ihrer Lektüre und tieferm Studium zurückkehrten. Es sei darauf zu halten, daß die Schüler häufiger, als es geschehe, angeleitet würden, den Inhalt durchgenommener größerer oder kleinerer Abschnitte mit Bestimmtheit und in richtiger Folge anzugeben. In ähnlichem Sinne spricht sich eine C. V. vom 20. Mai 1854 aus. Die Wichtigkeit der Lektüre hebt wieder die C. V. vom 10. April 1856 hervor, es fehle den Schülern auch der mittlern und obern Klassen häufig an derjenigen copia vocabulorum im Latein, deren es besonders zu einem leichten und sichern Verständnis der Autoren bedürfe. Die Folge davon sei die Neigung zum Gebrauche ungehöriger Hilfsmittel, namentlich zur Benutzung gedruckter Übersetzungen u. s. w.; dagegen werde die eigene Befriedigung der Lernenden beim Lesen der Klassiker vermißt. Hinsichtlich des Griechischen finde ein ähnliches Bedürfnis statt. Auch die Erlasse der P. S. C. zu Kiel vom 12. November 1869 und zu Kassel vom 1. August 1878 betonen die Notwendigkeit eines gründlichen Vokabellernens zum Zwecke der leichter fortschreitenden Lektüre. Schärfer spricht sich die C. V. vom 24. Juni 1864 über das Verhältnis von Grammatik zur Lektüre aus: „Die Aufgabe der obern Gymnasialklassen im Unterricht in den alten Sprachen wird verkannt oder vergessen, wenn die Hauptsache des Lehrers auf grammatische Erörterungen gerichtet ist. und darüber eine nur durch umfassende Lektüre zu erreichende lebendige Einführung in den Geist der alten Schriftsteller verabsäumt wird.“ Trotz wiederholter Mahnungen werde auf manchen Gymnasien noch immer zu wenig und zu fragmentarisch gelesen, und namentlich auch um der griechischen Skripta willen nicht selten die griechische Lektüre selbst beeinträchtigt. Das Erfordernis einer gründlichen grammatischen Interpretation nötige keineswegs dazu, auf solche Weise das, was nur Mittel zu sein bestimmt sei, zum Zweck

zu machen. — Wie gering aber die Wirkung dieser Erlasse gewesen sein muß, das zeigt die C. V. betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höhern Schulen, vom 31. März 1882; denn mit größtem Nachdruck muß sie es wieder versuchen, die Lektüre von den Überwucherungen der Grammatik frei zu machen, ich sage versuchen, weil auch die neuen Lehrpläne immer und immer wieder darauf hinweisen und davor warnen müssen, die Grammatik zur Hauptsache zu machen. In den Erläuterungen zu den erstern heißt es, eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäume, verleite zur Oberflächlichkeit überhaupt; eine Behandlung, welche die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre mache, verkenne einen wesentlichen Grund, auf welchem die Berechtigung des lateinischen Gymnasialunterrichts beruhe. „Auf den letzten Abweg, durch welchen die Hingebung der Schüler an die Beschäftigung mit den alten Sprachen und die Achtung der Gymnasial-Einrichtung bei denkenden Freunden derselben gefährdet wird, ist deshalb mit besonderm Nachdruck hinzuweisen, weil es in nicht seltenen Fällen vorkommt, daß die Erklärung der Klassiker selbst in den obersten Stufen in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen verwandelt wird.“ Von der Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache wird fortan abgesehen, nachdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel sei. Die freien lateinischen Arbeiten werden noch beibehalten, allerdings nur im Bereiche des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes, weil die Übungen im Lateinschreiben und Übersetzen ins Lateinische erfahrungsmäßig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt gäben. Die Lektüre soll auf sprachlicher Genauigkeit begründet sein und zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform hinführen. Aus der erstern Seite der Behandlung ergebe sich der formal bildende Einfluß dieses Unterrichts, aus der andern Seite der Anfang derjenigen Entwicklung, welche in ihrer Vollendung als klassische Bildung bezeichnet werde. Entsprechend der höhern Bedeutung, welche der Lektüre beigemessen wurde, wurden auch die Anforderungen an die lateinischen Prüfungsarbeiten heruntergeschraubt. Eine

Zusammenstellung der darauf bezüglichen Bestimmungen zeigt deutlich, wie die früher oft übertriebene Wertschätzung der Grammatik als Selbstzweck allmählich immer mehr und mehr abgenommen hat. Nach dem Reglement von 1834 sollten die Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen sein und einige Gewandtheit im Ausdruck zeigen. Das Reglement für die Maturitätsprüfung vom 8. Mai 1871, welches jedoch nur ein Entwurf geblieben ist, verlangte, daß dieselben ohne wiederholte grobe, Unsicherheit in der Grammatik verratende Fehler und ohne auffallende Germanismen sein und einige stilistische Gewandtheit zeigen sollten. Die Ordnung der Entlassungsprüfung vom 27. Mai 1882 bestimmte: „die schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen." Und in der Ordnung der Reifeprüfungen von 1891 heißt es nur noch: „die Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein." Von Germanismen und von Stilistik ist nicht mehr die Rede! Ebenso ist seit 1882 für die Übersetzung ins Griechische wieder eine ins Deutsche aufgenommen worden. Diese Herabsetzung der Anforderungen in der Grammatik der beiden alten Sprachen war auch bedingt durch die Verminderung der Stundenzahl, indem die Gesamtstunden im Lateinischen 1882 wöchentlich um 9, im Griechischen um 2 und 1891 im Lateinischen wieder um 15, im Griechischen noch um 4 vermindert wurden. Überhaupt bildeten die neuen Lehrpläne und die Prüfungsordnung von 1891 eine Weiterentwicklung der von 1882. Zunächst wurde der lateinische Aufsatz ganz abgeschafft, nachdem er, wie Paulsen sagte, schon 20 Jahre früher hätte fallen sollen. Das Lehrziel für das Lateinische ist jetzt Verständnis der bedeutendern klassischen Schulschriftsteller und sprachlich-logische Schulung und für das Griechische Verständnis der bedeutendern klassischen Schriftsteller. Bei diesen veränderten Lehrzielen sind Grammatik und die dazu gehörigen Übungen nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks zu behandeln. Also dienen auch die schriftlichen Arbeiten nur der Förderung der Lektüre, und energisch soll allen Versuchen entgegengetreten werden, welche darauf abzielen, diese Grenzen zu überschreiten. Neben der Übersetzung in das Latei-

nische ist auch der Übersetzung ins Deutsche eine ebenbürtige Stelle zugewiesen, und die einseitige Wertschätzung der Extemporalien ist dadurch aufgehoben worden. Ebenso wie die Übersetzungen ins Lateinische sich an die Lektüre anschließen sollen, einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen zu behandeln sind, darf die Prüfungsarbeit in Art und Schwierigkeit die Klassenarbeiten der Prima in keiner Weise überschreiten, doch soll sie einer bereits bearbeiteten Aufgabe nicht so nahe stehen, daß sie dadurch den Wert einer selbständigen Leistung verliere. Auch als durch Verfügung vom 13. Oktober 1895 für die drei obersten Klassen je eine wöchentliche Mehrstunde im Latein gestattet wurde „für die schriftlichen Übungen und für grammatische und stilistische Wiederholungen oder Zusammenfassungen", wurde in gesperrtem Druck hinzugefügt behufs Förderung der Lektüre. Noch einige Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen giebt die „Zusammenstellung von Abschnitten allgemeiner Bedeutung aus den verschiedenen Bescheiden auf die von den Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte über die Entwicklung der Gymnasien und Progymnasien in den Schuljahren 1892/93 bis 1895/96" vom 13. Mai 1897. Aus der Bestimmung, daß bei der Übersetzung ins Lateinische schwierigere deutsche Originaltexte fern gehalten werden sollten, hätte man unrichtiger Weise schließen zu müssen geglaubt, daß bei der Reifeprüfnng lediglich wohlvorbereitete Rückübersetzungen gelesener Abschnitte zu fordern sein. Dazu heißt es: „Selbständige Leistungen im Sinne der Prüfungsordnung können Skripta nicht genannt werden, wenn die Schüler den lateinischen Text mehr oder minder sicher dem Gedächtnis eingeprägt hatten. Jedem nur der Förderung von Scheinleistungen dienenden Mißbrauche ist, wie in der Klasse, so auch in der Reifeprüfung nachsichtslos zu wehren." Bei der Beurteilung der Erfolge im Lateinischen hätte man aber andrerseits vielfach die Bestimmung außer acht gelassen, daß auf stilistische Fertigkeit im Schreiben, welche übrigens auch früher nur selten erreicht worden sei, nach den neuen Lehrplänen bestimmt verzichtet würde. Die für einen gediegenen und ergiebigern Betrieb der Lektüre erforderliche grammatische Schulung könne und müsse bei richtiger Unterrichtsweise in den untern und mittlern Klassen bei 8 und 7 wöchentlichen Lehrstunden erreicht und in den obern Klassen, zumal nach

Zulassung einer Verstärkung des Lateinunterrichts in diesen, entsprechend erhalten werden, wenn von unten auf sichere Kenntnis und Anwendung der gangbaren Flexionsformen, klare Unterscheidung der sprachlichen Kategorien und eindringendes Verständnis der Satzverhältnisse als eine Hauptaufgabe des grundlegenden Unterrichts methodisch gepflegt werde. Doch habe man leider nicht selten bewährte, den Unterbau sichernde Übungen in den untern und mittlern Klassen infolge mißverständlicher Auffassung der methodischen Bemerkungen vernachlässigen zu müssen geglaubt. Festzuhalten sei nur, daß die Grammatik nicht als Selbstzweck betrachtet werden dürfe, sondern das Hauptgewicht auf die Lektüre und das Verständnis des Gelesenen zu legen sei. — Es ist schwer verständlich, wie man aus diesen Worten, die an Deutlichkeit doch nichts zu wünschen übrig lassen, den Schluß ziehen konnte, daß diese Zusätze sich mit den neuen Lehrplänen selbst in Widerspruch befänden! Während aber einerseits ganz klar ist, daß nach den neuen Lehrplänen die Hauptsache eine ausgedehnte und eingehend behandelte Lektüre ist, befindet sich andrerseits in denselben eine Stelle, welche leicht verleiten konnte, sie irrtümlich aufzufassen und der Grammatik eine größere Bedeutung beizumessen. Ich meine die sprachlich-logische Schulung, die neben dem Verständnis der bedeutendern klassischen Schriftsteller als allgemeines Lehrziel für das Lateinische aufgestellt wird und zwar für Gymnasium sowohl wie für Realgymnasium. Diese Wendung hat, wie vorauszusehen war, zu lebhaften schriftlichen und mündlichen Debatten Anlaß gegeben. Bald nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne konnte man in den L. und L. Heft 33 S. 64 in den „Bemerkungen zu dem neuen preußischen Lehrplan für den lateinischen Unterricht“ lesen: „Mit der sprachlich-logischen Schulung hat man auch der Grammatik — unsres Erachtens mit vollem Rechte — eine selbständige Bedeutung zuerkannt und sie nicht völlig in dem Dienste der Lektüre aufgehen lassen, wie es von verschiedenen Seiten gefordert worden ist“ — als ob alles beim Alten geblieben wäre. Aber es wird doch in den spätern Erläuterungen ausdrücklich betont, daß die Grammatik nicht als Selbstzweck betrachtet werden dürfe; was aber nicht Selbstzweck sein darf, kann nur Mittel zum Zweck sein und hat somit seine selbständige Bedeutung verloren — wie ich glaube, zum Segen des Unterrichts in den alten Sprachen

und der fernern Wertschätzung der klassischen Bildung überhaupt. Denn dieser übertriebene grammatische Betrieb war doch, wie als unzweifelhaft feststehend anzuerkennen ist, der Prellstein, an dem unsre gesamte altklassische Bildung zu zerschmettern drohte. Was bedeutet nun sprachlich-logische Schulung? In der Direktoren-Versammlung Preußen 1896 wird darauf hingewiesen, daß jetzt in den Lehrplänen die Bezeichnung „formale Bildung" geflissentlich gemieden wird. Und dies sei deswegen geschehen, weil formale Bildung mehr bezeichne als sprachlich-logische Schulung; denn jene schließe auch Vertrautheit mit denjenigen sprachlichen Erscheinungen und Ausdrucksmitteln in sich ein, die weniger den Zwecken einer gedankenmäßigen Klarheit als vielmehr der Erzielung erhöhter Anschaulichkeit und größerer sinnlicher Schönheit, also rhetorischen und dichterischen Zwecken dienten. Wir ständen noch zu sehr unter dem Banne des Herkommens und legten vielen Dingen eine Bedeutung bei, die ihnen nach den veränderten Verhältnissen nicht mehr zukäme. Wer nicht selbständig Latein schreiben solle, der könne auf vieles verzichten, was für einen, der Latein schreibe, unentbehrlich sei. Ebendort wird auch bemerkt, daß die Lehrpläne von dieser Schulung nur bei dem grammatischen Unterricht, Wortschatz und schriftlichen Übungen sprächen. Aber auf S. 23 steht: „Neben der schriftlichen Übersetzung in das Lateinische ist entsprechend dem allgemeinen Lehrziele auch der Übersetzung aus dem Lateinischen eine ebenbürtige Stelle zugewiesen. Damit entfällt auch die einseitige Wertschätzung des sogenannten Extemporales." Wurde nun dies letztere früher gemeinhin als der Prüfstein für die erworbenen grammatischen Kenntnisse, für die formale Bildung oder die erlangte Geistesgymnastik angesehen und wird jetzt die einseitige Wertschätzung desselben zu Gunsten der Übersetzung ins Deutsche beseitigt, so folgt doch schon daraus, daß auch diese an dem zu erreichenden Ziele — der sprachlich-logischen Schulung beteiligt ist. In der Direktoren-Versammlung Posen 1899 wurde eine These angenommen: „Sprachlich-logische Schulung wird durch die Lektüre und durch den Betrieb der Grammatik gewonnen." Hierbei ist die Lektüre schon mehr in den Vordergrund gestellt worden, doch wird der Grammatik eine Bedeutung noch beigemessen, die sie nach den Lehrplänen kaum noch haben dürfte. Die Zusammensetzung „sprachlich-logisch" ist zunächst neu, und so muß man annehmen,

daß dies neue Wort für einen Begriff gebildet worden ist, der vorher noch unbekannt war; denn sonst ließe sich doch schlechterdings nicht verstehen, weshalb die Lehrpläne für einen alten Begriff plötzlich ein neues Wort eingeführt hätten. Früher waren ähnlich lautende Verbindungen üblich. So findet sich „logisch-grammatisch" in den Verhandlungen der Direktoren Westfalen 1840 (bei Erler S. 103, Killmann S. 301) und 1854 (bei Erler S. 123), ferner bei Seyffert (a. a. O. S. 31) „sprachlich-formal", bei Ziegler (a. a. O. S. 33) „sprachlich-grammatisch", und noch in der Sitzung vom 12. März 1900 sagte Goebel im Abgeordnetenhause im Widerspruch mit den Lehrplänen: „Gymnastik des Geistes, grammatisch-logische Schulung durch die Lektüre, Kenntnis der edelsten und höchsten Muster poetischer und prosaischer Darstellung, das ist der wahre und ideale Zweck dieses Unterrichts." Deshalb glaube ich, daß in den Lehrplänen außer der formalen Bildung auch das Wort „grammatisch" bei der Bestimmung des Endzieles absichtlich weggelassen worden ist, und zwar um zu verhüten, daß alles beim Alten bleibe. Es sollte den „Excessen, welche die Grammatiker begangen,"[1]) dadurch vorgebeugt werden und der Verdacht vermieden werden, als ob durch die Grammatik allein das logische Denken sich erlernen lasse. Und darüber werden wir uns nicht wundern, wenn wir bedenken, wie lange gegen die durch die Grammatik zu erlangende formale Bildung angekämpft worden ist und wie oft sich die Dezember-Konferenz gegen den grammatischen Unterrichtsbetrieb der frühern Zeiten ausgesprochen hat. Ich will hier nur die Worte Schlees anführen: „Die Formenlehre kann doch nicht gut an und für sich logische Belehrung geben, die Formen sprechen doch nicht einmal einen Gedanken aus. Das könnte erst in der Syntax der Fall sein. In der Syntax aber handelt es sich auch wieder nur um Sprachformen. Man kann genau in derselben Satzverbindung gegnerische Meinungen ausdrücken, man kann Wahres und Falsches sagen,[2]) man kann sogar in einem guten Satz Unsinn sagen; und je mehr auch die Sprachformen geachtet werden, um so weniger wird man auf den Inhalt achten und darüber nachdenken. — Die Übung in der Logik beginnt

---

[1]) Virchow am 13. März 1899 im Abgeordnetenhause.

[2]) Darüber sprach in derselben Sitzung eingehend Wetekamp.

erst da, wo sich die Sprache an dem Gedanken und wo sich der Gedanke an der Sprache reibt. Da kommt es zu einer Schärfung des Geistes." Aber an einer andern Stelle finden sich die Worte „grammatische Schulung", und zwar, wie ich bereits S. 74 angeführt habe, bei dem grammatischen Unterricht in den untern und mittlern Klassen. Hier soll der Grund gelegt werden zu einer festen und sichern Kenntnis der gangbaren Flexionsformen, eine klare Unterscheidung der sprachlichen Kategorien und eindringliches Verständnis der Satzverhältnisse erlernt werden: das ist die grammatische Schulung, welche in den genannten Klassen erlangt und in den obern entsprechend erhalten werden soll als Mittel zum Zweck einer gründlichen Lektüre. Von II B an heißt es dagegen weiter: „Gelegentlich werden aus dem Gelesenen stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen abgeleitet; Wiederholungen und Ergänzungen in der Grammatik" und von II A „Stilistische Zusammenfassungen und grammatische Wiederholungen im Anschluß an Gelesenes; gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen." Aus dem Fehlen dieser Bemerkung für I B: „Ableitung notwendiger stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe" wird der nicht schließen wollen, daß diese Übungen sich nicht an das Gelesene anschließen sollen, „der nicht an dem Wortlaute einzelner Bestimmungen mäkelnd haften bleibt, sondern sich die Mühe giebt, in den Geist der neuen Lehrpläne einzudringen." (Centralblatt 1897. S. 434). Außerdem heißt es S. 24 der L. P: „Auf der obern Stufe kann in der einen zur Verfügung stehenden Stunde nur die Erhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre das Ziel sein;" und als die eine Stunde mehr zugelassen wurde, geschah dies, wie oben erwähnt „behufs Förderung der Lektüre."

Was folgt nun hieraus? Die sprachlich-logische Schulung, das logische, folgerichtige Denken soll nicht durch ein collegium logicum erlernt werden, sondern durch die Sprache, aber nicht durch die Sprachformen an sich, sondern durch ein auf gründlicher grammatischer Schulung begründetes Eindringen in die Gedanken, welche den Inhalt der alten Autoren ausmachen, „wo sich die Sprache an dem Gedanken und der Gedanke an der Sprache reibt." Wollte man nur den Inhalt der Klassiker an sich kennen

lernen, so könnte man sich mit Übersetzungen derselben begnügen; durch das geistige Erfassen der Form und das Herausschälen des Inhalts, „wobei tastendes Raten zurückzuweisen ist,“ soll sich der Geist bilden und schärfen. Bei der Übersetzung in das Lateinische wird alle Anstrengung des denkenden Geistes nicht im stande sein, im Falle des Schwankens zu ergründen, daß meditari ein Deponens ist, weshalb es monere, aber adhortari heißt, weshalb colligo im Perfekt collegi, diligo aber dilexi bildet; das ist alles lediglich Sache des Gedächtnisses, nicht des logischen Denkens. Und die Ausnahmen sind nicht durch Denkoperationen, sondern durch Zufall, durch Bequemlichkeit, oder auch des Wohlklanges wegen entstanden. Deshalb kann der Schüler noch so falsches Latein schreiben, ohne sich dessen auch nur im geringsten bewußt zu werden, sollte er auch Stunden lang darüber nachsinnen. Aber bei der Übersetzung ins Deutsche darf er nicht Unsinn hinschreiben, sein Nachdenken muß ihn darauf bringen, daß seine Übersetzung falsch ist und falsch sein muß, weil sie keinen Sinn giebt, keine logische Folge darin zu ersehen ist. In den untern und mittlern Klassen also bildet die lateinische Sprache den „grammatischen Knecht,“ hier wird die grammatische Schulung, in den obern durch die Übersetzung ins Deutsche besonders die sprachlich-logische Schulung gewonnen, „diejenige geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird.“

V.

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb' es, um es zu besitzen!

In einer Gesellschaft, so erzählt Herbart (II. S. 483), wurde einst die Frage aufgeworfen, weshalb man die alten Sprachen noch lerne. Da erklärte einer der Anwesenden: „Wer klassische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urteilen," und damit war der Disput abgeschnitten. So einfach dürfte sich die Frage jetzt nicht mehr erledigen lassen — das zeigen die langen Reden und eine Legion von Schriften. Wir leben ja nicht nur in einer kritischen Zeit, sondern auch in einer Zeit der Kritik, wo wir uns bei der Verteidigung des alten Gymnasiums hinter dem Herkommen nicht mehr verschanzen dürfen. Deshalb dürfen wir nicht mehr sagen: Da die Koryphäen in Künsten und Wissenschaften, auf die Deutschland stolz ist, da die Männer, die unser Vaterland groß gemacht haben, den Unterrichtsgang durch die alten Sprachen genommen haben, so müssen wir ihn beibehalten! Denn es ist damit noch keineswegs bewiesen, daß diese Männer nur gerade infolge dieses Unterrichtsganges das geworden sind, was sie waren und noch sind, und daß sie bei einer andern Vorbildung nicht in gleicher Weise so Großes geleistet haben würden. Ebensowenig dürfen wir sagen: Da die Mehrzahl der Männer, die 1870 unsre Truppen geführt und selbst auf den Schlachtfeldern Frankreichs geblutet haben, in diesem Bildungsgange groß geworden sind, so dürfen wir ihn jetzt nicht als veraltet und unbrauchbar verschließen (Preuß. Jahrb. a. a. O. S. 516)! Hiergegen läßt sich nicht nur der gleiche Einwand erheben, sondern es läßt sich auch beweisen, daß ohne eine so eingehende Kenntnis der alten Sprachen dasselbe geleistet wurde. Denn sicherlich haben die Heldenmänner und Heldenjünglinge, die 1813 Deutschland retteten, nicht weniger

Opfermut und Tapferkeit besessen als die von 1870, ihre Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen aber waren meistens weit, weit geringer, oft fast gleich null.

Wem soll nun die letzte Entscheidung über diese wichtige Frage überhaupt zustehen, über diese Lebensfrage unsres Gymnasiums, die Lebensfrage unsrer gesamten wissenschaftlichen Bildung? „Den Philologen nicht," erklärt ein Redner im Herrenhause am 31. März 1900. Es handele sich um eine Frage, die selbstverständlich nur von der Erfahrung beantwortet und entschieden werden könne, und wenn klassische Philologen die Erklärung abgegeben hätten, daß lediglich die Gymnasien diejenige geistige Reife und dasjenige Denkvermögen mitgeben, welches für alle Fächer des Staatsdienstes und sonstige wissenschaftliche Stellungen nötig sei, so müsse er ihnen die Kompetenz zur Abgabe eines solchen Urteils bestreiten, weil es seiner Meinung nach ihnen an der nötigen Erfahrung darüber mangele, was auf dem Wege einer andern Vorbildung zu erreichen sei. Wenn ich mir dabei vergegenwärtige, daß ein bekannter Schulmann (Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben 30. Heft, S. 2) auf einer Philologen-Versammlung sich zu der Äußerung hinreißen ließ, seinetwegen könne auch das Irokesische zum Hauptfache im Gymnasium werden an Stelle des Lateinischen, nur müsse es mit allen seinen mannigfaltigen Übungen immer und immer wieder reichlich gedrillt werden, denn die Hauptsache sei das stetige Konstruieren, das Umdenken und Nachdenken, die formale Bildung — dann kann ich der oben angegebenen Erklärung nur aus vollstem Herzen beipflichten, denn ich möchte die klassische Bildung nicht der Beurteilung und dem Schutze der Philologen „des ausgearteten Humanismus" überlassen wissen, welche „die verständigen Ansichten Wolfs so entstellen und mißbilden konnten". Dann wäre es bald um das Gymnasium geschehen, um das „philologisch-konstruierte" sowohl wie um das „Gymnasium als humanistische Bildungsanstalt überhaupt". Im allgemeinen, glaube ich, ist auch in Philologenkreisen immer mehr die Überzeugung im Zunehmen begriffen, daß über die Meinung, nur durch das Lateinische lasse sich eine allgemeine formale Geistesbildung erlangen, nur um dieser formalen Bildung wegen lerne man die alten Sprachen, endgültig der Stab gebrochen ist, nachdem seit Beginn des vorigen Jahrhunderts bis in die letzte

Tagung des Landtages hinein dagegen gekämpft und daran gerüttelt worden war. Und man würde sich in einem gewaltigen Irrtum befinden, wollte man meinen, diese Angriffe seien nur von Gegnern der gymnasialen Bildung ausgegangen, die besten Freunde des Gymnasiums haben vielmehr diese Meinung vertreten. Ich weiß nicht, ob ich einen klassischern Zeugen dafür anführen könnte als Bonitz. Als in der Oktoberkonferenz 1873, die über verschiedene Fragen des höhern Schulwesens verhandelte, als ein Hauptvorzug der Gymnasialbildung das grammatische Studium des Lateinischen und die dadurch bewirkte Bildung des logischen Denkens bezeichnet wurde, erklärte Bonitz, daß der Wert des Lateinischen auch in der letztgedachten Hinsicht nicht verkannt werden könne, allein die Meinung, daß das Latein das beste Mittel sei, um konsequentes Denken zu lehren, sei von gründlichen Denkern bereits genügend widerlegt worden. Wo man von einer Wirkung des Lateins spreche, sei es unmöglich, alles das abzuziehen, was außer dem Latein bei dem Erfolg mitgewirkt habe.[1])

Ebensowenig wird man natürlich die Entscheidung den andern Lehrern an den Gymnasien überlassen wollen, den Deutschlehrern, Naturwissenschaftlern, Neusprachlern, ebensowenig den andern Ständen, die auf dem Gymnasium ihre Vorbildung erhalten haben, den Architekten, Juristen, Medicinern, Militärs, Naturforschern, Theologen: sie alle laufen bei der Beantwortung dieser Frage naturgemäß zu leicht Gefahr, nach dem praktischen Nutzen zu fragen, der ihnen für ihre spätere Stellung bezw. schon bei der Vorbereitung für dieselbe durch die alten Sprachen erwachsen sein könnte. Und so haben Mediciner erklärt, daß ein praktisches Bedürfnis, sie zu lernen, für sie nicht vorhanden sei, in ähnlicher Weise lauten Äußerungen aus Juristenkreisen, wenigstens in betreff des Griechischen, und dasselbe gilt sicherlich auch von den meisten andern leitenden Ständen, vielleicht bis auf Theologen und Philologen; ein praktisches Bedürfnis werden jetzt die wenigsten noch haben. Aber darauf kann es hierbei auch gar nicht ankommen. Es wäre eine Verkennung der Aufgabe unsrer Gymnasien, wollte man sagen, es solle dort das gelehrt und gelernt werden, was für Juristen oder Mediciner

---

[1]) Centralblatt 1874, S. 16.

oder Militärs oder Philologen später von praktischem Nutzen sein könnte. Die Aufgabe des Gymnasiums ist vielmehr, seine Schüler „durch geistige und sittliche Bildung zu erziehen, indem es zwischen ihnen und den geistigen und sittlichen Gütern der Menschheit, insbesondere der Vergangenheit vermittelt, nicht zwischen ihnen und ihrer Sonderstellung im Leben"; das letztere ist Sache der Hochschulen. Das Gymnasium hat Menschen zu bilden, nicht Juristen, nicht Philologen, nicht Mathematiker u. s. w. (Nägelsbach a. a. O. S. 12.) Es hat solche Kenntnisse zu vermitteln, welche unsre Zeit ohne Berücksichtigung irgend eines künftigen Berufsstudiums als die Grundpfeiler aller höhern Bildung anerkannt hat und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem höhern Studium übergehen kann. (v. Mühler bei Wiese I., S. 491.) Sollten aber die Männer, die ihren Bildungsgang hinter sich haben und in der Praxis in den leitenden Lebensstellungen sich darüber ein Urteil gebildet haben, etwa gar nicht darüber gehört werden? Unzweifelhaft soll dies geschehen, und es geschieht auch. Und sobald sich da zeigen würde, daß diese Vorbildung auf den Gymnasien für den weitern Fortgang der Ausbildung auf Universitäten oder anderswo unzureichend, ja vielleicht nachteilig gewesen wäre, dann wäre es höchste Zeit, an durchgreifende Änderungen im Unterrichtswesen zu denken. Aber meines Wissens ist nirgends die Behauptung aufgestellt worden, daß der Gymnasialunterricht mit der klassischen Bildung für irgend ein Fach hinderlich oder gar schädlich gewesen wäre. Und als im Herrenhause am 30. März 1900 von einem Redner der Versuch gemacht wurde zu zeigen, daß die Gymnasialabiturienten auf die technischen Hochschulen unzureichend vorbereitet kämen, da wurde von berufenster Seite erwidert, es werde in den Ausführungen der Nachweis vermißt, daß die aus den humanistischen Gymnasien hervorgegangenen Studierenden eine besondere Erschwerung für die Erledigung der den technischen Hochschulen obliegenden Aufgaben gewesen seien; und ein andrer Redner erklärte, wenn ein Studierender der technischen Hochschulen, der sich der klassischen Bildung zu erfreuen hätte, auch wirklich etwas langsamer, vielleicht um ein Semester später in sein Fach eindringe, so habe er davon doch einen solchen Gewinn, daß man nicht zu wünschen brauche, diese Richtung der Bildung darum einzuschränken.

Es giebt aber einen neutralen Boden, von dem aus diese Frage zu beantworten ist, und das ist die Pädagogik. Diese, die Wissenschaft von der Erziehung und dem Unterricht, beruht in ihrer praktischen Verwirklichung in den Schulen auf dem Prinzip der Teilung der Arbeit. Es hat lange Zeiten gegeben, in denen man von Schulen nichts wußte, wo der Vater dem Sohne das Nötige beibrachte, was er für das Leben kennen und können mußte. Und auch heute giebt es noch Völker, bei denen der Vorrat der aufgespeicherten Kultur, der von Generation zu Generation weiter vererbt wird, nur ein Minimum beträgt, wo eine Teilung der Arbeit also durchaus nicht notwendig ist. In den Knlturstaaten des Altertums dagegen trat schon eine solche Teilung ein, und man schickte die Kinder zu Männern, die sich ein Geschäft daraus machten, das heranwachsende Geschlecht so vorzubereiten, daß es in der Lage war, den fortgeschrittenen Ansprüchen des jeweiligen Kulturstandes zu genügen. Und wie es im Altertum war, so ist es jetzt bei den Kulturstaaten der Neuzeit geblieben. Die Pädagogik lehrt, daß in den Schulen durch den Unterricht Erfahrung und Umgang ersetzt werden; sie lehrt, „daß der Zögling in seinen Lehrjahren das nachholen muß, was der menschliche Geist vor ihm und für ihn geleistet hat, um später selbst in der Gegenwart stehen und mitarbeiten zu können"; sie lehrt aber auch, daß nicht alle Menschen in gleicher Weise berufen sind, an der Weiterentwicklung der Kultur mitzuarbeiten, daß die „Geleiteten" nicht derselben Vorbildung bedürfen wie die „Leiter", daß es aber eine Anzahl von Konservatoren geben müsse, die für die Fortbildung des Kulturstandes Sorge tragen und deren Aufgabe es zugleich ist, den Zusammenhang mit den alten Kulturvölkern nicht aus den Augen zu verlieren, „die als Wächter den heiligen Gral hüten und den durch unreine Zuflüsse getrübten Strom der Bildung durch fortwährende Ergüsse aus der Quelle wieder reinigen." (Hirzel, a. a. O. S. 16.) Und diese bedürfen also der historischen Bildung, ihre Erziehung muß eine gelehrte sein. Da aber die ganze Bildung der neuern Völker in ihren letzten Grundlagen auf der Bildung der Griechen und Römer beruht, so muß die Erziehung der leitenden Kreise von dieser Grundlage ausgehen. Indessen sind einige Wissenschaften ganz oder zum größten Teile Produkte der neuern Zeit, und daraus folgt,

daß diese Erziehung auf der genannten Grundlage nicht stehen bleiben darf, sondern auch die Errungenschaften der Neuzeit mit umfassen muß. Mit andern Worten: Unsre Gymnasien sind nicht mehr die lateinischen Schulen der ältern Zeit und können es nicht mehr sein wollen! (Wiese II., S. 17.)

Das ist, wie ich oben gezeigt habe, das Bleibende in dem Wechsel der Meinungen der Pädagogen geblieben, von hier aus werden sich die alten Sprachen, wird sich die altklassische Bildung allein sicher schützen lassen. Denn wenn die Pädagogik auch nicht nach dem praktischen Nutzen der einzelnen gelehrten Stände fragt, sondern nur nach dem allgemeinen Bedürfnis, so steht doch, wie sich zeigen wird, diese Theorie mit der Praxis in keinem Widerspruch. Daß den Theologen ohne Kenntnis der alten Sprachen der Zugang zu den Quellen ihrer Wissenschaft verschlossen wäre, ist unbestritten; ebensowenig werden die Geschichts- und Sprachforscher die Sprachen der klassischen Völker des Altertums entbehren können, wenn sie wissenschaftlich zu Werke gehen wollen. In betreff der Mediciner erklärte Virchow, daß ein praktisches Bedürfnis, die alten Sprachen zu treiben, für sie nicht vorhanden sei. Und sicherlich ist die heutige Kenntnis des menschlichen Körpers eine ganz andre, als die Alten sie hatten, und die Bakteriologie, Hydrotherapie, Hygieine, Physiologie, Psychiatrie, Protoplasma, Trichinose basieren bis auf ihre Namen auf den Errungenschaften der neuen Wissenschaft. Doch darf nicht vergessen werden, „daß das Griechische die eigentliche Grundlage unsrer medicinischen Überlieferung ist, auch die der naturwissenschaftlichen", und daß „die Lektüre des Plinius von wesentlicher Bedeutung für das Verständnis seiner Zeit und der Geschichte der Naturwissenschaften ist." Und von welcher Wichtigkeit die Schriften eines Hippokrates und Galenus zur Zeit der Renaissance waren, das beweisen die vielen Ausgaben derselben, die z. B. in dem Kataloge der Breslauer Stadtbibliothek viele Seiten ausfüllen. Jetzt aber heißt es: „Der Mohr hat seine Arbeit gethan, der Mohr kann gehen." Dagegen haben bis auf den heutigen Tag die Mediciner die Etymologie und Terminologie „mit einer gewissen Zärtlichkeit auf griechischen Grundlagen entwickelt", ebenso wie die Naturwissenschaften im weitesten Umfange, selbst die junge Elektrotechnik. Wo würde also da das Wissenschaftliche bleiben, wenn nur vereinzelte Koryphäen

alle diese Bezeichnungen wirklich verstehen und entwickeln könnten, während alle die andern das Gehörte nur papageienartig nachsprechen müßten? Und ist nicht schließlich selbst diese Nomenclatur gewissermaßen zu einem internationalen Bindemittel geworden für die führenden Kreise aller Kulturvölker, die bislang diese Sprachen in dem Unterrichte in den höhern Schulen beibehalten haben? Und das Volk, welches sich so gern das Volk der Dichter und Denker nennen hört, sollte das erste sein, welches sich die Möglichkeit nähme, zu den Quellen der Wissenschaften zurückzugehen! Was von den Medicinern gilt, dürfte im allgemeinen auch von den Juristen gelten; ein direkt praktisches Bedürfnis haben auch sie nicht, das Bürgerliche Gesetzbuch und das Strafgesetzbuch und die andern neuen Gesetze können sie lesen und verstehen ohne Kenntnis der alten Sprachen — aber das Studium würde aufhören wissenschaftlich zu sein, der Gesichtskreis würde beengt werden, wollte man sich den Zutritt zu den Quellen des Rechts verschließen, und es würde, wie Mommsen vor nicht langer Zeit sagte, einen Handwerkerstand mehr geben, würden die Juristen ohne Kenntnis der alten Sprachen an ihr Studium gehen. Ganz ähnlich klingt, was schon im 18. Jahrhundert darüber Ernesti in der schon oben angeführten Prolusio academica (S. 8) sagte: „qui compendiis Juris civilis cohiberi studium suum coercerique passi sunt et longo usu facultatem aliquam controversiarum in foro agendarum disceptandarum componendarumque consecuti sunt, operariis paene, ut audio, similes ab eruditioribus putantur." Hieran erinnert auch ein C. R. vom 15. März 1834, welches das Ministerium des Innern für Handel und Gewerbe an die K. Regierung in Königsberg erließ: „Insofern die K. Regierung der Meinung ist, daß dem praktischen Baumeister aus der Kenntnis der griechischen Sprache kein erheblicher Nutzen erwachse, kann Derselben nur insofern beigepflichtet werden, als Sie darunter einen Baumeister versteht, der sich wenig über die Forderungen erhebt, welche man heut zu Tage an einen Bauhandwerker zu machen berechtigt ist. Für das Studium der Bauwerke des klassischen Altertums und das Verstehen der dabei vorkommenden Ausdrücke dürften Kenntnisse der griechischen Sprache nicht weniger von Nutzen sein, als die der lateinischen." (von Roenne II. S. 217.) Während der Ingenieur weniger Interesse an den alten Sprachen

habe, so erklärte ferner Ende auf der Dezemberkonferenz, stehe der Architekt der Frage anders gegenüber. Für ihn liege ein Hauptmoment in der Fühlung mit der klassischen Zeit, in ihr wurzle seine Kunst. Aber er bezweifle, ob das jetzige Gymnasium das erfülle, was der Architekt gerade an klassischer Bildung verlange, ob ihm ein gewisses kulturgeschichtliches Verständnis, die Fühlung mit der antiken Kunst gegeben werde. Nach seiner Ansicht werde ihm in dieser Beziehung viel zu wenig Fühlung gegeben. (S. 141.) Das Interesse an dem Kulturzusammenhange wurde in derselben Konferenz auch von den Vertretern der Heeresverwaltung betont. Diese sei der Ansicht, daß der Zweck des lateinischen Unterrichts nicht wesentlich in der formalen Richtung liege, sondern daß es sich beim Lateinunterricht nur darum handeln könne, dem Schüler den Zugang zu den Quellen zu erschließen, damit er eine auf unmittelbare, durch Lektüre gewonnene Anschauung gegründete Einsicht in eine in sich abgeschlossene, an sich bedeutende und für unsre Gesamtentwickelung bedeutsame Kultur bekomme. (S. 146.) „Auch wir," erklärte Fleck (S. 229), „wollen, daß der junge Mann, der in unsre Reihen tritt, ausgestattet sei mit einer harmonischen Geistes-, Herzens- und Charakterbildung, auch wir wollen, daß er sich bewußt ist der Stellung seines Vaterlandes unter den modernen Kulturvölkern, daß er seine Zeit und ihre Aufgaben begreift, aber auch nicht vergißt, wo die Wurzeln unsrer Kultur sind. Wir sind, kurz zusammengefaßt, im Frieden Bildner, Erzieher und Lehrer, Führer im Kriege. Wir gebrauchen dazu Männer, die durchglüht sind von den höchsten Idealen und die nicht vergessen, daß über den Schlachtfeldern von Vionville und Gravelotte derselbe große Gedanke schwebt, der die Felsenwände der Thermopylen umwittert:

„Ὦ ξεῖν' ἀγγέλλειν Λακεδαιμονίοις, ὅτι τῇδε
κείμεθα τοῖς κείνων ῥήμασι πειθόμενοι."

Der Zusammenhang unsrer Kultur also mit der der Alten ist es, welcher das Erlernen der alten Sprachen für die leitenden Kreise erforderlich macht, oder wie Herbart es ausdrückte: „Die alte Geschichte ist der einzig mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen. Die Alten sind der Orientierungspunkt der Kultur!" Und alle Gründe, welche man zu ihrer

Verteidigung sonst noch vorgebracht hat, sind auch darin enthalten. Es ist doch ein Zeichen von Wissenschaftlichkeit und Idealismus, zu den Quellen unsres Wissens zurückzugehen, etwas zu lernen, was nicht unmittelbar für das praktische Leben nötig ist, „was sich nicht ohne weiteres in klingende Münze umsetzen läßt.“ Auch die humane Geistesbildung ergiebt sich aus dem Zurückgehen auf die Uranfänge aller Bildung, aus dem Vergleichen des Einst mit dem Jetzt, der jetzigen Verhältnisse mit den frühern, aus dem Erforschen des Fortschreitens menschlicher Kultur und menschlicher Erkenntnis, aus dem Empfinden des Wahren, Guten und Schönen, wie es immer war und ist und immer bleiben wird. Wollten wir ohne Berücksichtigung des Kulturzusammenhanges nur idealen Sinn aus den alten Schriften entnehmen, so ließe sich doch nicht einsehen, weshalb man sich dazu nicht allein der Übersetzungen bedienen könnte. Denn daß idealer Sinn sich nicht nur bei denen findet, welche die alten Sprachen kennen, bedarf keiner weitern Begründung mehr. Deshalb vermag ich auch nicht der Meinung zuzustimmen, daß die lateinische Sprache besonders des Zusammenhanges der Kultur wegen erlernt werden solle, die griechische dagegen nur „wegen des Idealismus, des idealen und humanen Sinnes, des Geistes der Freiheit und der Schönheit!“ Denn es ist kaum zu befürchten, daß man der Kultur wegen uns bis nach Indien würde weiter führen wollen! War doch die griechische Kultur gewissermaßen das Sammelbecken für alle Kulturanfänge des Morgenlandes geworden; hier hatten sich die einzelnen Rinnsale, die von allen Seiten größer oder kleiner flossen, gesammelt, und hier hatten sie eine harmonische Vereinigung und harmonische Weiterbildung erfahren; die griechische Kultur ist ein Markstein für die geistige Entwicklung der Menschheit geworden, über den weiter hinauszugehen, nur für Sprachforscher und Historiker von Interesse sein dürfte. Es ließe sich ferner nicht einsehen, weshalb man eine ideale Gesinnung nicht auch durch die Lektüre unsrer Klassiker und die der andern Völker der Neuzeit erhalten könnte. Denn es hieße doch, die Erzeugnisse der neuen Litteratur unterschätzen, wollte man nicht anerkennen, daß sie hinter den alten Klassikern darin nicht mehr zurückgeblieben sind. Aber auch unsre großen Dichter und Denker sind bei den Alten in die Schule gegangen, sie sind dann erst klassisch geworden, als sie aufhörten „der

Regeln Zwang“ zu spotten, als sie von den alten Vorbildern es lernten, den Inhalt mit der Form zu vereinigen. Und wie damals auf die Sturm- und Drangperiode erst die klassische Zeit folgte, so werden auch unsre heutigen Dichter und Künstler aus dem jetzigen chaotischen Zustande mit seinen ephemeren Erscheinungen nur klassisch werden können, wenn sie es nicht mehr unter ihrer Würde halten, bei den Alten zu lernen und den Geschmack bei ihnen zu bilden, wenn sie klassischen Inhalt mit klassischer Form zu verbinden verstehen; dann erst wird wieder eine neue Blüte unsrer schönen Künste erstehen, gehoben und getragen von dem Geiste und der Formvollendung des klassischen Altertums!

VI.

In magnis etiam conari pulchrum.

Nicht der formalen Bildung wegen haben wir die alten Sprachen zu erlernen, weder die lateinische noch die griechische. Schon vorher habe ich an verschiedenen Stellen Gelegenheit gehabt darauf hinzuweisen, wie seit hundert Jahren gegen den „Aberglauben der formalen Bildung" angekämpft worden ist,[1]) und daß dieses Bekämpfen doch schon die Folge gehabt hat, daß die neuen Lehrpläne nirgends mehr von formaler Bildung sprechen. Was versteht man denn unter dieser formalen Bildung? Doch sicherlich, wie Ziegler sagt (S. 29, Schulreform), etwas wie eine Panacee, die für alles gut ist, die Schulung in einer Art von Universalmethode für alle Wissenschaften und alles wissenschaftliche Arbeiten; „doch so etwas", fährt er fort, „giebt es nicht!" Man glaubte nun, daß das Denken, welches das Erlernen der lateinischen Sprache, besonders der lateinischen Grammatik erfordert, hierzu vor allem geeignet sei, und hoffte, hierin zugleich eine feste Stütze für die alten Sprachen gefunden zu haben, und man ging so weit, zu behaupten, daß man ohne Kenntnis der alten Sprachen überhaupt nicht wissenschaftlich denken könne. Dazu kam das schöne Wort „Geistesgymnastik", welches man vielleicht gerade deshalb so lieb gewann, weil es mit seiner Gymnastik an die Gymnasien der Alten erinnerte, und

[1]) „acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque literas et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest, ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam inprimis callentes ceteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas literas censeam, nisi potior causa sit, quamobrem illae deligantur." Boeckh bei Stoy a. a. O. S. 64.

im Gegensatz zu den Turnplätzen, auf denen der Körper geübt wurde, sollte nun auf den Gymnasien Geistesgymnastik getrieben werden. Der Gedanke ist freilich sehr schön, und unzweifelhaft muß das Denken geübt werden, um die Denkfähigkeit zu fördern und zu steigern. Nur nicht zu viel! Sunt certi denique fines!

Diese Grenze ist bei der geistigen Gymnastik natürlich außerordentlich schwer zu erkennen, vielleicht überhaupt nicht; denn wenn schon die Körper verschieden an Leistungsfähigkeit sind, wie vielmehr wird dies bei dem Geiste der Schüler der Fall sein. Und dem Körper sieht man es schon von weitem an, was man ihm zumuten kann, dem Geiste nicht. Wird der Körper durch zu viel Turnen abgespannt, so zeigt sich das sofort äußerlich, wenn die Glieder zu zittern beginnen; ist aber der Geist ermüdet, dem man es nicht ansehen kann, so heißt es: der Schüler paßt nicht auf, ist zerstreut, ist konfuse, kann nicht auffassen, ist leicht abgelenkt, kann seine Gedanken nicht zusammennehmen u. s. w. Freilich kann er dies nicht mehr thun, weil sein Geist durch das Zuviel zu sehr angestrengt worden ist. Aber es wird immer weiter „gedrillt". Wem wären nicht viele Beispiele von Schülern bekannt, die anfangs frisch zur Schule kamen, in den ersten Klassen sehr viel versprachen, dann aber „abfielen", während andre, die es zuerst sehr an sich kommen ließen und instinktiv einen passiven Widerstand leisteten, in den spätern Klassen, da ihr Geist nicht ermüdet war, ihre früher bessern Mitschüler weit überflügelten? Schon vor fast 100 Jahren ist die Beobachtung gemacht worden, daß die Schüler, welche mit einem Zeugnis Nr. I zur Universität gingen, später dann den an sie gestellten Anforderungen nicht entsprachen, während Schüler mit Nr. III weit Hervorragenderes leisteten. Dürfte dies nicht auf die Überanstrengung bezw. Nichtanstrengung der geistigen Thätigkeit auf der Schule zurückzuführen sein? Schon alt sind die Klagen, daß die jungen Seelen auf unsern Schulen früh erlahmten und die Elastizität verlören. Es erscheint mir indessen fraglich, ob es richtig ist, wenn man dies auf die Masse des zugeführten Stoffes, auf die Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände zurückführen zu müssen glaubte. Wird nicht gerade durch den Wechsel der Gegenstände in gewisser Beziehung der Geist wieder aufgefrischt, vorausgesetzt natürlich, daß bei diesen nicht auch wieder bloß Geistesgymnastik getrieben wird, sondern daß es darunter

auch „Rekreationsstunden“ giebt? Schon Cicero sagt: „omnibus in rebus similitudo est satietatis mater.“

Als man in frühern Zeiten, vielleicht der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, mehr Lateinstunden hatte, da kannte man das heutige „Drillen“, die Geistesgymnastik von heute noch nicht, da ging alles viel ruhiger con amore zu, jetzt will man durch „intensiveres Unterrichten“ das Fehlen der frühern Stundenzahl wieder einbringen, jetzt wird schnell, möglichst schnell abgefragt, immer neue Formen werden die Kreuz und Quer gebildet, bis es „klappt“. Dieser Drill ist eine Errungenschaft der neuen Pädagogik oder vielmehr der Nichtpädagogik. Ich bin mir wohl bewußt, daß ich mit dieser Anklage mich selbst mit anschuldige — aber es ist nun einmal so jetzt der Zug der Zeit! Doch will ich hiermit nicht etwa der Langsamkeit das Wort geredet haben: eine übertriebene Langsamkeit ist ebenso vom Übel wie ein übertriebenes Hasten und Jagen! Doch dürfte ein etwas langsameres Tempo weniger schaden, als ein Übereilen. Das kleinere Übel kann immer noch wieder gut gemacht werden, aber ein ermatteter Geist ist nicht so leicht wieder aufzufrischen.

Man hat ausgerechnet, wieviel der menschliche Körper an Eiweiß, Fett, Kohlenhydraten ꝛc. täglich nötig hat. Wer wollte diese Dosis als solche dem Körper zuführen? Wer wollte ihn auch nur immer mit „Kraftbrühe“ ernähren? Aber der menschliche Geist soll auf unsern Schulen nur durch bloße Formen genährt werden, durch „das Häcksel inhaltlosesten Zeuges.“ (Frick auf der Schulkonferenz, S. 126.) Warum machen wir es denn nicht ebenso wie mit dem Körper, dem wir Speisen zuführen, aus denen er das für ihn passende sich aussucht? Warum geben wir dem Geiste nicht Inhalt, nicht Gedanken, nicht Gedankenreihen, aus denen er sich das herausschälen kann, was zu seiner Stärkung förderlich ist? Nur die übertriebene Jagd nach Formen, die übertriebene Behandlung der Grammatik hat es dahin gebracht, daß man unsern Schulen vorwarf, daß der Geist seine Elasticität verliere. Dies „verlieren“ setzt aber einen frühern Besitz voraus. Und es ist mir unzweifelhaft, daß der Geist durch den usus der Grammatik wohl geübt und gestärkt wird, durch den abusus aber das Gegenteil erreicht wird. So ist es denn dahin gekommen, daß, wie Schiller suaviter in modo, fortiter in re sagt, man den höhern Schulen „Ermüdung

des Gehirns" vorwirft. (Schulgesundheitspflege in Nr. 50, 1900 der „Woche".)

Wenn diese Klage in dieser Allgemeinheit wahr ist, dann wären wir doch nachgerade auf einem Wege angelangt, auf dem wir unmöglich weiter gehen könnten, wo ein entschiedenes „Zurück!" geboten wäre. Eine Einführung ausreichender Pausen zwischen den einzelnen Stunden, wie Schiller angiebt, würde doch hier nur zu den „kleinen Mitteln" zu zählen sein, die nichts Wesentliches helfen. Könnte nicht sogar gerade das Gegenteil dadurch erreicht werden? Könnte man nicht glauben, nun wieder „intensiver" unterrichten zu müssen, um die paar Minuten wieder einzubringen, um das vorgeschriebene Pensum zu erledigen? Von den obligatorischen Unterrichtsgegenständen an unsern Gymnasien werden wir keinen entbehren können und wollen, auch das Maß dessen, was erreicht werden soll, wird sich nicht herabsetzen lassen, es kann sich also nur um die Methode beim Unterricht handeln. Und es scheint wirklich, daß man damit Ernst machen wolle. Es sei möglich, erklärte Virchow als Stadtverordneter am 6. Dezember, daß die ganze Unterrichtsmethode einer Umwälzung unterworfen werde. Er selbst sei der Meinung, daß eine ganz andre Methode im Unterricht und in der Anschauung eingeführt werden müsse. (National-Zeitung v. 7. Dezb. 1900, zweites Blatt.) Und der zum Stadtschulrat in Berlin gewählte Direktor Schwalbe schrieb an die Stadtverordnetenversammlung unter anderm: „Scheint es doch, als ob dem höhern Schulwesen überhaupt eine ganz neue Entwicklung in unserm Staate bevorsteht." (Ebenda zweites Blatt, 19. März 1901.) Wenn wir uns nun jetzt auf einem falschen Wege befinden, eine Methode in Anwendung bringen, die dringendst Abänderung erheischt, so liegt wohl die Frage nahe, wie die andre Methode etwa sein könnte. Einen „Nürnberger Trichter" wird niemand erfinden, und da in den letzten hundert Jahren über Pädagogik soviel gedacht und geschrieben worden ist, so steht es kaum zu erwarten, daß heute jemand etwas darüber erdenken könnte, was nicht die Vorwelt schon gedacht hat. Auf unsre Jugend paßt noch genau dasselbe, was Fichte von der seiner Zeit rühmte: „Der Schüler lernt gern und mit Lust und mag, so lange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber thun, denn lernen; denn er ist selbstthätig, indem er lernt, und dazu hat er un-

mittelbar die allerhöchste Lust." Und durch diese freudige Selbstthätigkeit wird dem Schüler die Arbeit dann zum Segen werden, wenn sie, wie Arndt sagt, ohne daß mit ihr gespielt wird, doch Spiel ist. Denn der wahre Wert der Arbeit — „kein Volk, vor allem nicht das deutsche, ist ohne stetige und stille Arbeit groß geworden" — beruht nicht auf dem, was erzwungen geleistet wird, sondern was freiwillig aus eigenem Antriebe erarbeitet wird. Es wird also Aufgabe der Schule sein, die erzwungene Arbeit allmählich zu einer freiwilligen umzugestalten, die Schüler dahin zu bringen, daß sie das, was sie vorher in den untersten Klassen, dem Gebote folgend, thaten, nun aus freiem Willen weiter thun, und sich nicht bloß taliter qualiter mit einem Pensum abfinden. Und so war es früher, früher arbeiteten die Schüler unzweifelhaft weit mehr aus eignem Antrieb, sie hatten aber auch nicht, wie jetzt, eine „freiwillig obligatorische Privatlektüre" zu absolvieren. So aber kann der Schüler für die Arbeit selbst, d. h. für die Gegenstände und für das Arbeiten nicht warm werden, weil er von einem Pensum zum andern eilen muß, um fertig zu werden, und weil er niemals wählen darf, was er arbeiten will. (Roth. a. a. O. S. 4.)

Auch das Wort Pensum ist noch verhältnismäßig neu; „mir wenigstens", sagt Seyffert, „ist der Name aus meiner Schulzeit völlig unbekannt." Dem Pensum giebt er mit Schuld, daß die bisherige arx gymnasii, die klassischen Studien, nicht mehr von der Beschaffenheit seien, daß man von ihr aus gegen die Forderungen der Neuzeit sich behaupten zu können glaube. „Das Pensum ist der Terminus, der aus einem schützenden Grenzgott unvermerkt ein böser Dämon geworden, welcher die Ruhe des Kindes, das sonst in ungestörter Heiterkeit um denselben spielte, geraubt und in Furcht und Angst verwandelt hat; das Pensum ist es, welches den Lehrer, der sich seiner beklemmenden Einwirkung gern entziehen oder das nebelhafte Gespenst packen möchte, fort und fort höhnt und ihn zu rastloser Eile treibt; das Pensum endlich ist es, welches in der Hand der beaufsichtigenden Behörden nur zu leicht ohne ihr Wissen und Wollen zum Medusenhaupte wird, vor dessen drohendem Anblick alles Lebendige erstarren muß." (A. a. O. S. 13.) Soll also an eine Änderung der Methode gedacht werden, so wird es wohl das Pensum sein, welches zunächst in Betracht

zu ziehen wäre. Dann wird auch unsern Schulen mehr Freiheit gewährt werden, dann wird „ein freierer Hauch" hinein kommen (Uhlhorn, Dezemberkonferenz, S. 262), dann wird man nicht mehr sagen, wie es Wiese noch sagte, es gehe oft mit Unbarmherzigkeit her (bei Paulsen, S. 721). Wir wollen unsere Schüler einführen in die alten Klassiker — nur dies geht uns hier an — so wie man es früher auch schon gethan hat; „selbst frei, nicht matt, nicht kleinlich, nicht ohne Geist und ohne Begeisterung für Jugendbildung, nicht selbstgequält" (Eilers bei Roth, S. 12), nicht „tote Maschinen" (bei Seyffert, S. 16), wollen wir unsere Schüler nicht „mit toten Formen quälen" (Roth, S. 12), wollen wir sie nicht „in grammatische Stiefeln eingezwängt" (Kropatschek, Dezemberkfz., S. 223), nicht „gequält und drangsaliert" (Virchow, S. 123) nicht „den langen und öden Weg durch die Grammatik" führen (Schlee, S. 106); wir wollen sie so führen, daß sie Freude empfinden an der Arbeit, nicht Freude empfinden los zu sein von der Zwangsarbeit (Virchow, S. 122). Wir wollen „das zähe Hangen an der alten Tradition" (Frick, S. 126) aufgeben, den kurzen Weg durch die Grammatik einschlagen und unsre Schüler frei machen von „Grammatismus und Ciceronianismus" (Frick, S. 129), von der „Eleganz, dem Purismus und der übertriebenen Feinheit im Lateinischen." (Paulsen, S. 232.) Wir wollen und müssen mit ihnen die Grammatik behandeln, aber nur soviel als nötig ist, um die alten Klassiker lesen zu können, nicht um ihrer selbst willen. Dabei wollen wir daran denken, daß schon Wolf klagte, die Grammatiken würden immer vollkommener, die Kenntnisse immer geringer. (Koerte a. a. O. I., S. 197.) Und ist es nicht auch natürlich, daß je mehr Regeln gemacht werden, um so mehr Verstöße dagegen vorkommen, je größer der zu beherrschende Stoff wird, um so größer auch die Unsicherheit in der Kenntnis desselben werden muß? Das multum wird über dem multa vergessen. In der Beschränkung wird sich auch hier der Meister zeigen. Dann muß man, wie schon Scheller in seiner Vorrede zur lat. Sprachlehre 1785 sagt, „mit Kindern bald etwas Zusammenhangendes anfangen, damit ihr Verstand zusammendenken lernt." An solche kleine Erzählungen knüpfen sich leicht Sprachübungen an, „die mit dem sogenannten Lateinsprechen nichts gemeinsam haben", die nur den Zweck haben, die copia voca-

bulorum im Gedächtnis fest zu halten und die Formen zu befestigen. Auf die Vokabelkenntnis muß ganz besonderer Wert gelegt werden, besonders auf die primitiva. Die Bedeutung der abgeleiteten nicht zu raten, sondern zu erraten, „herauszuentwickeln," dürfte ein hervorragendes Mittel sein, das Denkvermögen zu schärfen und die Gewandtheit im deutschen Ausdruck zu fördern. Dadurch ließe es sich auch vermeiden, daß die Schüler die zuerst gelernte Bedeutung eines Wortes mit einer eisernen Konsequenz festhalten, die sich in spätern Klassen recht oft unliebsam bemerkbar macht. Es würde somit die fremde Sprache mit dazu beitragen, daß „die jungen Leute lernen, ihre Muttersprache gut und richtig zu schreiben, die wichtigste Folge, die man, wie v. Helmholtz hervorhob (S. 205), von dem klassischen Unterricht immer gehofft hat und auf die man immer vertröstet wurde." Auch für die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche unsrer Muttersprache, um „was im Leben so oft notwendig ist, eigne Gedanken frei und angemessen vorzutragen" (C. R. Posen 1829, S. 182 bei v. Roenne), wird die Lektüre zusammenhängender Stücke von unten an sich zweckmäßig verwerten lassen. Schon die Sextaner können angehalten werden, den Inhalt solcher Stücke zusammenhängend wiederzugeben, später kann immer mehr darin variiert werden. Und welche mannigfaltigen Stoffe können nicht dann in den obern Klassen hierzu verwendet werden! Für solche Umarbeitungen tritt Naegelsbach (S. 85) sehr warm ein, ebenso Seyffert in seiner Anleitung zum Privatstudium für Sekunda (a. a. O. S. 49 ff); derartige Umwandlungen lassen sich für die schriftlichen, häuslichen Privatstudien ebenso wie für den freien Gebrauch der Sprache nutzbar machen. Hier könnte der altsprachliche Unterricht auch eine Lücke ausfüllen, die sich bei der Ausbildung unsrer Gymnasiasten seit langen Jahren schon recht unangenehm gezeigt hat. (Vgl. von Raumer, a. a. O. III., S. 63.)[1])

---

[1]) v. Mohl, Polizeiwissenschaft I., S. 504 (v. Roeme II., S. 5) sagt darüber: „Noch muß hier auf die täglich steigende Notwendigkeit, dem für die höhern Klassen der bürgerlichen Gesellschaft zu bildenden Jünglinge Fertigkeit im mündlichen freien Vortrage zu verschaffen, aufmerksam gemacht werden. Gerichte, Ständeversammlungen, Vereine aller Art erfordern viele Redner; und weder mit Geist noch mit Kenntnissen ist Unbehilflichkeit in dieser edelsten aller Künste zu ersetzen, während der Ein-

Die alten Autoren wollen wir, wie gesagt, lesen, wie man sie früher las. Ich will hier nur eine Stelle aus der Dezember-konferenz (S. 241) anführen, wo Lüders von seinem Schulleben spricht: „Wir schrieben keine griechischen Exercitien und Extem-poralien. Die griechische Formenlehre saß fest, wir erkannten leicht jede Form, ohne alle unregelmäßigen Verben im Krüger auswendig gelernt zu haben, Accentlehre und Prosodie be-schäftigten uns kaum. Auf diesem Wege kamen wir alle, nicht ich allein dahin, daß wir auf den Wunsch des Direktors die Wolken des Aristophanes zu Hause nur mit dem Lexikon präparierten und an einem ganzen Vormittage in der Klasse übersetzten. — Wir machten auch die Erfahrung: Lust und Liebe zum Dinge macht Mühe und Arbeit geringe, weil der Weg zum Ziele uns nicht als das Ziel hingestellt wurde, weil man uns das Altertum, nicht die alten Sprachen lehrte und man bemüht war, das Mittelalter, die neue Zeit und die große Zeit unsrer klassischen Litteratur uns als eine einzige Entwickelung, als die Geschichte des Menschengeschlechts begreiflich zu machen." Ein alter Krebsschaden auf unsern höhern Schulen sind die ge-druckten Übersetzungen, schon Schrader erzählt in seinen Er-fahrungen und Bekenntnissen aus seiner eignen Schulzeit, daß „die Sünder zu Übersetzungen griffen." Und wir würden uns, glaube ich, selbst täuschen, wollten wir glauben, daß es jetzt viel anders geworden ist. Alle Beratungen über diesen Mißbrauch auf Direktoren-Versammlungen haben keine Abhilfe zu schaffen

fluß, eines guten Redners zu seinem und dem allgemeinen Nutzen un-ermeßlich sein kann."

Vgl. auch Altenburg, Sachbildung und Wortbildung im Gymnasium: (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1900, S. 431.) „Es können wohl mehr als dreißig Jahre her sein, da erregte mir als jungem Lehrer in einer Tagung des schlesischen Provinzialgewerbevereins die beredte, gewandte, sichere, sachlich durchaus zutreffende Rede eines jungen Handwerksmeisters das höchste Erstaunen; es machte mich innerlich unruhig: woher hat der Mann diese rednerische Kraft, der doch nie in die Schule der formalen Bildung gegangen war? Seitdem hat das gesteigerte öffentliche Leben, das rege Treiben in Vereinen, Versammlungen, Parlamenten, Körper-schaften jeder Art diese Gabe der Rede auf begrenzten Sachgebieten ganz unendlich gesteigert, und wir Vertreter der formalen Bildung stehen oft schüchtern, ängstlich, zurückhaltend, ohne das gleiche innere Zutrauen zu unsrer eignen Ausdruckssicherheit fernab."

vermocht. Es wird nur möglich sein, dagegen anzukämpfen, wenn wir dem Gebrauche der Übersetzungen vorbeugen, wenn wir sie den Schülern entbehrlich machen. Das kann aber geschehen, wenn wir so lesen, wie man auch früher schon die Klassiker las.

Als man von dem Pensum noch nichts wußte, las man die Klassiker in der Schule, der Lehrer mit den Schülern und die Schüler mit den Lehrern (bei Roth, S. 12). Würden wir uns jetzt dazu entschließen, das Pensum in seiner hergebrachten Form aufzugeben, wenn wir nicht mehr so und soviel Zeilen zur häuslichen Präparation aufgeben, sondern diese nutzlose häusliche Arbeit in die Klasse verlegen — nutzlos zu Hause, weil auf der einen Seite, wenn der Schüler selbständig arbeitet, er darauf eine Zeit verwenden muß, welche zu der geleisteten Arbeit in keinem angemessenen Verhältnis steht, auf der andern Seite nutzlos, wenn er zu einer Übersetzung greift und so die Arbeit nur zu einer Scheinarbeit und Scheinleistung macht — wenn wir die vorgeschriebene Einführung in den Schriftsteller, die Vorpräparation, auf das ganze Jahr ausdehnen, so erwachsen daraus eine Reihe von Vorteilen. Die nutzlose Arbeit fällt fort, und die Übersetzungen sind überflüssig. In gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer suchen und finden die Schüler den Inhalt und die entsprechende Übersetzung; wir können mehr lesen als bisher. Die Schüler werden zu Hause höchstens nachzupräparieren haben nach der sogenannten Musterübersetzung, die der Lehrer am Ende der Stunde bezw. eines Abschnittes ihnen gegeben hat. Die dadurch frei gewordene Zeit läßt sich nun zu selbständiger Arbeit verwerten. „Es ist empfehlenswert", sagt Niemeyer a. a. O. S. 199, „den geübten Schüler zur Interpretation anzuhalten und selbst vortragen zu lassen nach vorheriger Vorbereitung." Der eine wird sich auf die sprachliche Seite beschränken, die vorkommenden Regeln aussuchen u. s. w., ein andrer wird eine Übersetzung zu geben bestrebt sein, die so gut deutsch ist, wie der Text gut lateinisch oder griechisch ist, ein dritter wird sich der geschichtlichen Seite zuwenden und über die Personen und Ereignisse Auskunft geben, ein vierter eine Vergleichung mit den heutigen Verhältnissen oder mit andern gelesenen Stücken anstellen. Es lassen sich natürlich nicht im allgemeinen hier die möglichen Variationen angeben, aber sicherlich sind es ihrer sehr

viele, die wohl dazu angethan sind, in unsern Schülern die Selbstthätigkeit zu wecken. (Vgl. Paulsen a. a. O. S. 772.) Und eine selbsterarbeitete, der fremden Sprache adäquate Übersetzung wird wesentlich mit zur Förderung des deutschen Stils beitragen. Darüber hat sich in eingehender Weise v. Helmholtz (a. a. O. S. 207) ausgesprochen, und Stauder bestätigte seine Worte: „Durch eine gute, dem Genius der deutschen Sprache entsprechende Übersetzung aus fremden Sprachen wird der deutsche Unterricht am zweckmäßigsten unterstützt" (S. 210). Dabei sollen dem Schüler nicht etwa von dem Lehrer alle Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden, denn „zu viel Erleichtern dessen, was gelernt werden soll, ist oft geschickter das Interesse zu schwächen als zu beleben; es erschlafft die Seelenkräfte, statt sie zu spannen. Die überwundene Schwierigkeit gewährt das höchste Vergnügen." (Niemeyer, Leitfaden der Pädagogik und Didaktik, 1802, S. 73.) Damit das Lesen aber nicht bloß ein Buchstabieren bleibe, wird es sich empfehlen, zuerst mit leichten Partien anzufangen, so daß die Schüler so weit kommen, daß sie schon beim Lesen allein verstehen, was sie gelesen haben, auch bevor sie es übersetzen, und daß sie schließlich in den Stand gesetzt werden, größtenteils ohne Hilfe des Wörterbuches die leichtern Schriftsteller zu verstehen. (Vgl. C. R. Posen, 1829, bei v. Roenne, S. 184.) So wird auch die Arbeit des Primaners eine andre sein, wie die des Quartaners, dementsprechend wird, worauf Paulsen und Ziegler hinweisen, die Behandlung des Primaners anders sein als die der Schüler der untern Klassen, und es wird der Übergang zur Universität erleichtert werden, wenn sie schon vorher gelernt haben, freiwillig zu arbeiten, wenn sie auswählen können, auf welchen Gebieten sie arbeiten wollen. Es werden schließlich „die entsetzlichen Machinationen der List und des Betruges aufhören, zu denen das Gefühl der Ohnmacht unsre Abiturienten, wie nur zu bekannt, getrieben hat." (Seyffert, S. 26.) Dann wird vielleicht auch das Abiturientenexamen noch einmal, was es nach Kohlrausch sein sollte, ein Ehren- und Freudentag der Schule oder, wie Schrader sagt, der harmonisch nachklingende Schlußakkord des ganzen Schullebens werden. (Bei Paulsen, S. 227.)

Aber was sollen wir lesen? Besondere, bindende Bestimmungen darüber existieren nicht. Wohl aber hat sich im

Laufe der Zeiten ein gewisser Kanon von Schriften gebildet, zu denen (nach Wiese-Kübler, S. 160) von lateinischen Prosaikern Cornel, Caesar, Sallust, Livius, Tacitus, Cicero, von den Dichtern Ovid, Virgil und Horaz gehören. Im Griechischen umfaßt derselbe Xenophon, Herodot, Thucydides, Plato, Lysias, Isocrates, Homer und Sophokles. Früher war der Kreis der Schriften weiter gewesen, die Stagnation aber, welche eine lange Zeit in der Auswahl der Lektüre herrschte, hat in neuerer Zeit vor einer erfreulichen Regung schwinden müssen; denn es werden nach Kübler „je nach Vorliebe einzelner Lehrer oder aus andern Gründen hin und wieder zugesellt und in Auswahl gelesen: Justin, Curtius, Quintilian, die Briefe des Plinius, philosophische Schriften des Seneca, Phaedrus, die Elegiker, Plautus, Terenz, Lucan und von griechischen Autoren Plutarch, Lucian, Aeschylus, Euripides, griechische Lyriker und Elegiker.“ Diese Thatsache dürfte auf die Bemerkung in den Erläuterungen zu den revidierten Lehrplänen 1882 zurückzuführen sein, daß in der Auswahl dessen, was in die Gymnasiallektüre aufzunehmen Pflicht, was zulässig, was auszuschließen sei, sich der Fortschritt pädagogischer Erwägung im Unterschiede von subjektivem Belieben oder bloß gelehrtem Interesse kenntlich mache. Und wenn wir uns die Frage vorlegen, ob der kürzere Kanon, der lange Jahre herrschend war, philologischen oder pädagogischen Erwägungen seinen Ursprung verdankt hat, so werden wir nur darauf antworten können, daß es meistens nur philologische waren, die seine Zusammenstellung veranlaßten. Die philologischen Rücksichten aber müssen nunmehr den pädagogischen Platz machen bei der Auswahl der Schriften sowohl wie bei ihrer Behandlung in der Schule; die Lehrer dürfen „namentlich in den obern Klassen die Eierschalen der Universität nicht mehr mit Stolz nachschleppen, sondern sich ganz und gar ihrer höhern Aufgabe bewußt werden.“ (Weißenfels, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1900, S. 420.)

Diese höhere Aufgabe ist die Pädagogik, deren Ziel nach Herbart „Vielseitigkeit des Interesse“ ist; und wenn dann das geschichtliche Interesse das Rückgrat der Gymnasien wird (Altenburg, a. a. O. S. 434), dann wird auch auf den Gymnasien eine etwas andre Luft wehen als auf den andern höhern Schulen, ebenso wie es jetzt von den Universitäten heißt, es wehe auf

ihnen eine etwas andre Luft als auf den technischen Hochschulen. (Reinke, Herrenhaussitzung vom 31. März 1900.)

Vor 15 Jahren schrieb ich als Mitglied des pädagogischen Seminars in Posen eine Abhandlung über den erziehenden Unterricht und die alten Sprachen, in der ich die übliche Klassenlektüre an der Hand von Ansichten von Fachmännern einer Kritik unterzog und zu dem Schlusse kam, daß über den Wert derselben die Meinungen nicht nur sehr geteilt wären, sondern auch oft sich geradezu diametral entgegenständen. Ich trat daher für eine Auswahl ein, für eine Chrestomathie, ein Lesebuch, welches nach pädagogischen Gesichtspunkten geordnet, das enthielte, was für unsre Schüler lesenswert wäre. Dabei erklärte ich mich auch für kleine Umänderungen, Auslassungen aus den Schriften, was Eckstein als eine „Versündigung" bezeichnet hatte, und betonte, daß es den alten Schriftstellern dabei so ergehe, wie dem Steine, der bei einem Bau Verwendung finden solle:

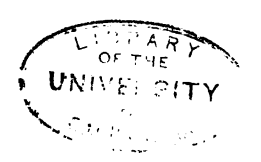
„Willst du, daß wir mit hinein
In das Haus dich bauen,
Laß es dir gefallen, Stein,
Daß wir dich behauen!"

Was ich damals als richtig von rein theoretischem Standpunkte aus erkannt habe, erkenne ich auch heute als das allein Richtige an. Inzwischen stellte ich bei Gelegenheit der Auswahl von Fragen für die Direktoren-Versammlung in Posen 1899 eine Frage, die unter den Nebenvorschlägen und Nebenfragen (S. 1) abgedruckt ist: „Sind die Bedenken, die früher gegen die Chrestomathien lateinischer Schriftsteller geltend gemacht wurden, nach Einführung der neuen Lehrpläne noch stichhaltig?" Die Zeit schien noch nicht gekommen zu sein, denn die Verhandlungen haben keine Notiz davon genommen. Vielleicht ist jetzt die Zeit eher gekommen, nachdem von Wilamowitz-Möllendorf auf der Junikonferenz sich für Lesebücher erklärt hat. Bevor ich die schultechnischen Vorteile solcher Lesebücher anführe, will ich erst noch in kurzen Umrissen angeben, wie ich mir dieselben denke, welchen Lesestoff sie enthalten sollen. Der „Orientierungspunkt" muß, wie aus meiner ganzen Abhandlung hervorgeht, der Kulturzusammenhang sein; dieser ist natürlich in vollem Umfange erst in den obern Klassen zu erreichen. Nicht für jede Klasse ein besonderes Lesebuch, eins für die drei untern, eins für die Tertien

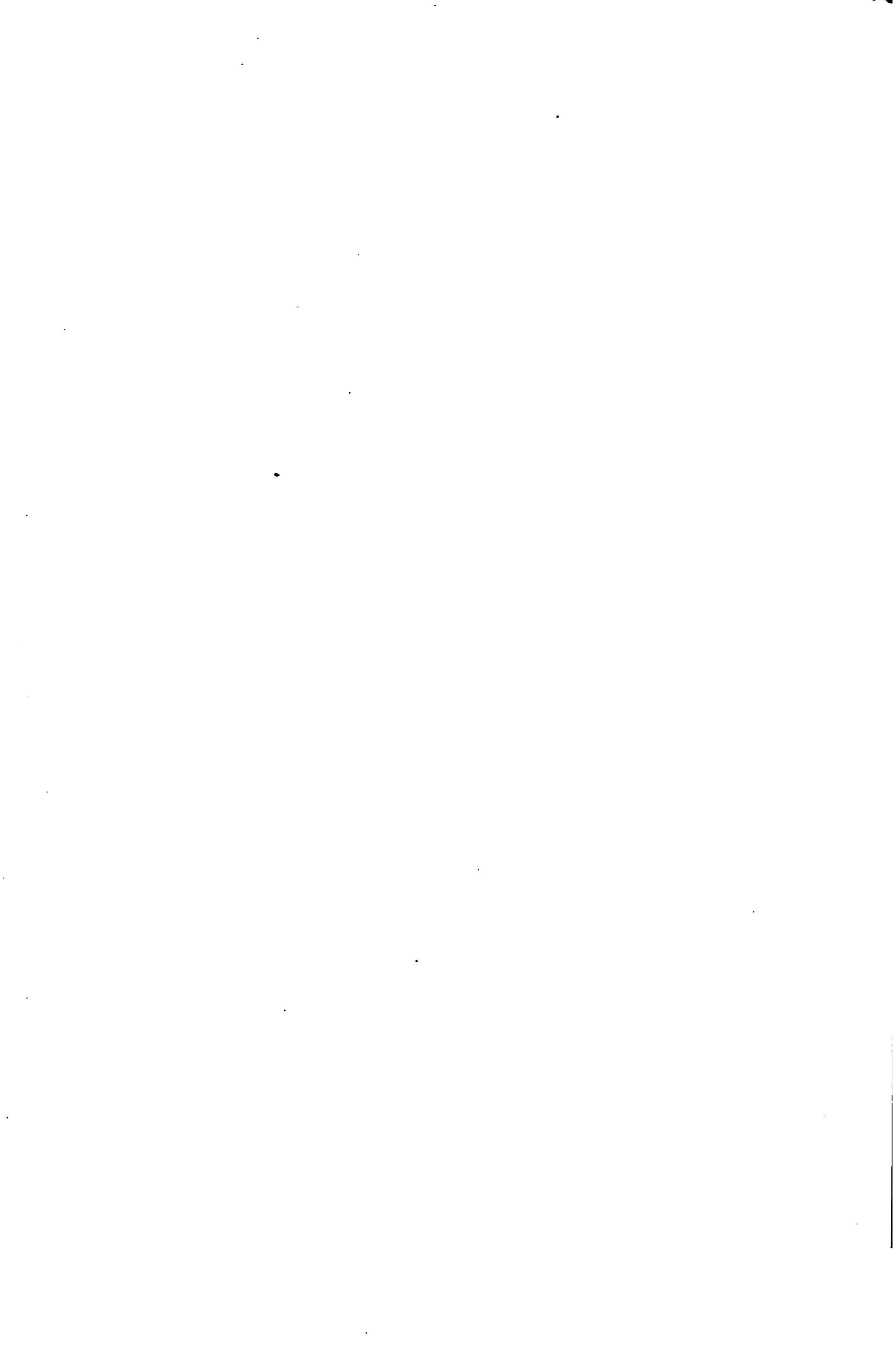
und Untersekunda, eins für Obersekunda und Prima! In den ersten Teil finden zunächst kleine anekdotenartige Erzählungen, Fabeln, kleine Abschnitte aus klassischen Schriftstellern Aufnahme, die sich für die Quarta zu längern vitae, zu Darstellungen von Kriegsereignissen ꝛc. erweitern. Der zweite Teil wird besonders größere Abschnitte aus Caesar, nicht bloß aus dem bellum gallicum enthalten, daneben werden längere Episoden aus Livius und andern überwiegend historischen Schriftstellern und einzelne kürzere Reden und Briefe Platz finden. Der dritte Teil bildet den Abschluß, ein Sammelwerk, welches spätern Architekten und Historikern, Juristen, Medicinern, Philosophen und Militärs und Theologen zum Bewußtsein bringt, daß unsre ganze neue Kultur sich auf dem Altertum aufgebaut hat, daß hier die Quellen zu finden sind, zu denen sie je nach Interesse zurückzugehen vermögen. Nicht auf die Sprache der Schriftsteller wird es dabei ankommen, sondern auf den Inhalt. „Mit Ideen bereichert," wie Paulsen sagt, werden dann unsre Abiturienten zur Universität übergehen, nicht mit Formen beladen, und kein Vater wird es mehr nötig haben, „seinen Sohn auf Reisen zu schicken, nur damit er den Wust vergißt, der auf der Schule in seinem Kopfe aufgehäuft worden ist." (Güßfeldt, a. a. O. S. 51.) Und welche Vorteile erwachsen uns sonst noch weiter aus so angelegten Lesebüchern? Wir sind in der Lage, bei ähnlichen Gedanken gleich die betreffende Stelle wieder nachzuschlagen; durch ein kursorisches Übersetzen der Abschnitte, die in der vorhergehenden Klasse übersetzt worden sind, läßt sich der Wortschatz in dauerndem Besitze erhalten; und die Schüler werden ferner durch die Lektüre der früher gelesenen Stücke in der Lage sein, dieselben auch, ohne sie zu übersetzen, zu verstehen, aus dem Kennen wird ein Können werden; und sie werden auch in besseres, gewandteres Deutsch das übertragen können, was sie zwei Jahre vorher dem Klassenstandpunkte entsprechend in einfacherer Sprache übersetzt haben, „und nichts fördert die Studien mehr als gründliche Wiederholung des gründlich Gelernten." (Schmalfeld, a. a. O. S. 146.)

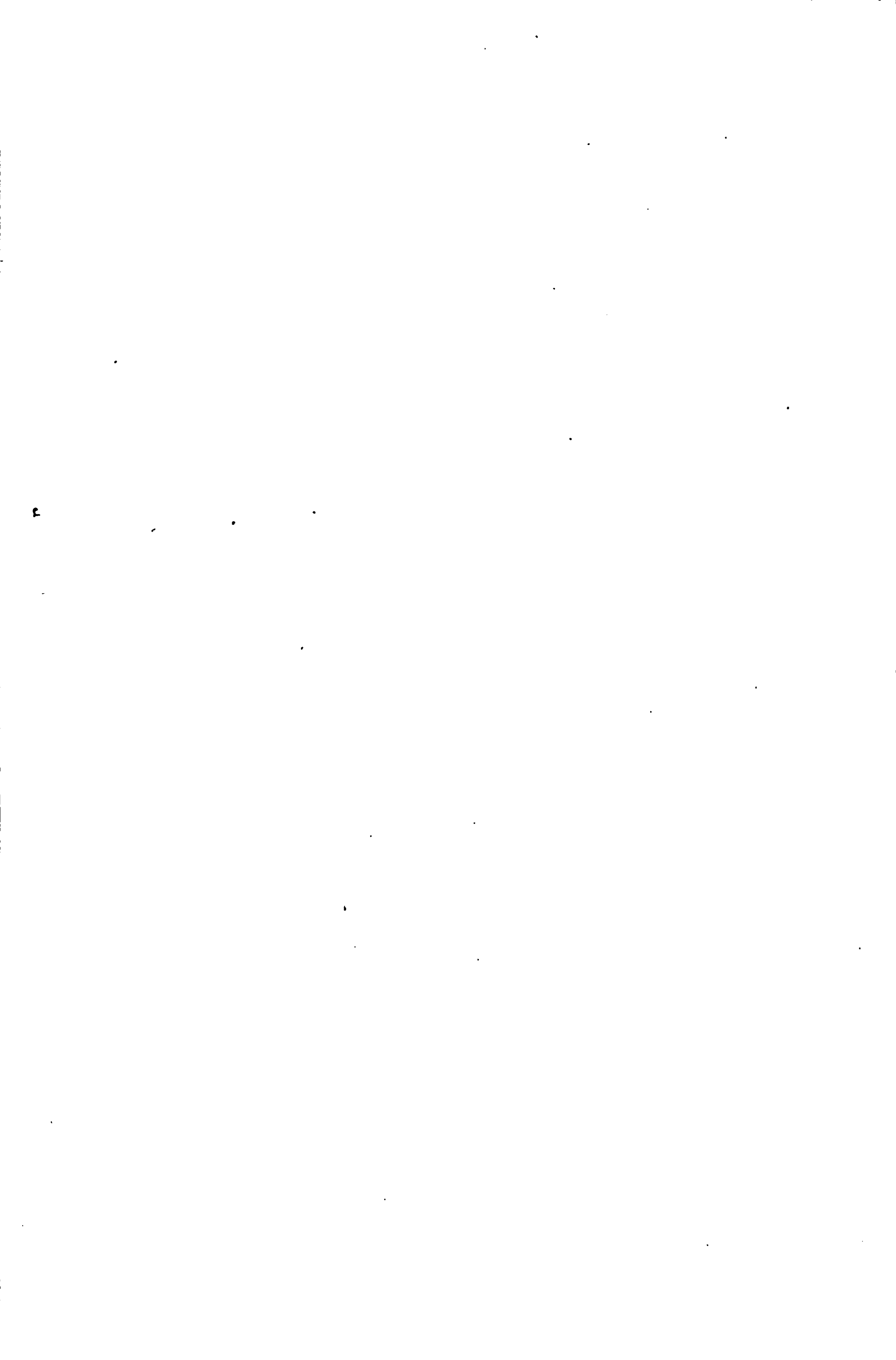
Ich bin, fürchte ich, an einzelnen Stellen schon zu breit geworden und habe manches angeführt, was in den Rahmen des Themas vielleicht nicht mehr zu passen scheint. Doch noch eine Bemerkung kann ich mir zum Schluß nicht versagen. Alles,

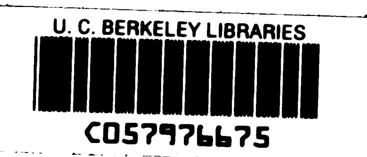
was ich vorzubringen in der Lage war, ist bis auf einige Kleinigkeiten und einige Schlußfolgerungen zumeist den Ansichten der Pädagogen oder andrer Nichtfachmänner entnommen, die sich mit dankenswertem Interesse den Aufgaben der höhern Schulen gewidmet haben. Sollen aber nicht alle diese Meinungen graue Theorie bleiben, so müssen sie in die Praxis umgesetzt werden, um an des Lebens goldnem Baum zu grünen! Im vorvorigen Jahrhundert beherrschten, wie schon erwähnt, die Theologen unsre höhern Schulen, im verflossenen die Philologen, in diesem neuen mögen — dies ist mein letzter Wunsch — die Pädagogen es thun! Wie eine neue Ära in der Entwicklung unsres höhern Schulwesens seit der Immatrikulation Fr. A. Wolfs als studiosus der Philologie datiert, so wird wieder eine neue, fruchtbringendere Ära beginnen, wenn es einen studiosus der Pädagogik geben wird. Wenn dies geschieht, wenn in diesem Sinne unser höheres Schulwesen weiter blüht, dann wird man sich niemals vor der Alternative aut non sint (Uhlhorn auf der Dezemberkonferenz, S. 261) zu fürchten haben, vor die unsre Gymnasien gestellt werden könnten, dann wird man getrost und ohne bange Bedenken für die Zukunft es aussprechen können: sint ut sunt!



Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.






U. C. BERKELEY LIBRARIES
C057976675


LB1639
G2E5
119136

